

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS**

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**VITÓRIA**

**2018**

**RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS**

**O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Física na Linha de Pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

**VITÓRIA**

**2018**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de  
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

M379l Martins, Rodrigo Lema Del Rio, 1984-  
O lugar da educação física na educação infantil / Rodrigo Lema  
Del Rio Martins. - 2018.  
211 f. : il.

Orientador: André da Silva Mello.  
Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal  
do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Documentos  
orientadores. 4. Produção acadêmico-científica. 5. Formação  
inicial. 6. Discursos docentes. I. Mello, André da Silva. II.  
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física  
e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS

## **O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação Física na Linha de Pesquisa: Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente.

Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

Aprovada em 14 de dezembro de 2018.

### **COMISSÃO EXAMINADORA**

---

Dr. André da Silva Mello  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Orientador

---

Dr. Amarílio Ferreira Neto  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro Interno

---

Dr. Ivan Marcelo Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo  
Membro Interno

---

Dra. Maria Cecília da Silva Camargo  
Universidade Federal de Santa Maria  
Membro Externo

---

Dra. Raquel Firmino Magalhães Barbosa  
Colégio Federal Pedro II  
Membro Externo

Dedico este trabalho ao meu pai, Leôncio.

Atribuo a ele a responsabilidade de eu ter me “aventurado” a fazer mestrado e doutorado. Certa vez, de forma despretensiosa, ao assistirmos à entrega de placas de homenagem a professores em uma formatura, me indagou quando ele me veria nessa condição de homenageado. Ciente de que a sua pergunta não era uma cobrança, mas sim um estímulo, me gerou resiliência, motivando a minha entrada na Pós-Graduação e culminando com a “aventura” de fazer concurso para lecionar no ensino superior público federal, mesmo tão distante do meu querido Estado do Espírito Santo.

## AGRADECIMENTOS

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
Ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele lança  
e o lance a outro; de um galo  
que apanhe um grito que um galo antes lançou  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol e seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
Se vá tecendo, entre todos os galos  
(João Cabral de Melo Neto, 1966)*

O doutoramento é um árduo processo de aprendizagem que só se materializa de forma compartilhada. A Tese, ainda que fosse fruto exclusivo das reflexões de seu autor e de seu orientador, já se constituiria como um produto coletivo. Portanto, tornar-se doutor só é possível a partir da colaboração de muitos sujeitos que, generosamente, de uma maneira ou de outra, contribuem com a construção da pesquisa.

É inegável que, sozinho, jamais teria sido capaz de vencer essa exigente etapa da minha formação pessoal-acadêmica-profissional. Uma das formas de retribuir tanto afeto, apoio, força, energia, orações, disponibilidade, atenção e inúmeros outros substantivos, adjetivos e verbos que poderiam ser utilizados para expressar minha gratidão, é reconhecer, nestas folhas, o meu agradecimento:

Aos docentes de diversas universidades e redes públicas de ensino, país afora, que foram decisivos para que eu conseguisse chegar até os professores que atuam na Educação Infantil para apresentar-lhes o questionário da pesquisa. São eles: Melina Alves (UFPB), Jorge Hermida (UFPB), Cazé Cazil (Rede João Pessoa), Henrique Khol (UFPE), Andrea Ewerton (Ministério do Esporte), Conceição (UFPA), Daniela Menezes (Rede Porto Alegre), Angélica Caetano (Colégio Pedro II – Rio de Janeiro), Suellen Grazianni (Rede Rio de Janeiro), Aloísio Monteiro (UFRRJ), Géssica Carvalho (Rede Cuiabá), Carmen Nunes (SEMED Florianópolis), Judite Dall’Agnol (SEMED Palmas), Luís Maurício (SEED Distrito Federal) e Guilherme Pamplona (SEED Distrito Federal).

À Luísa Helmer e Luiza Tostes que, por meio de seus projetos de Iniciação Científica, contribuíram com a produção dos dados nos capítulos II, III e IV desta Tese.

Aos colegas do NAIF pela parceria e amizade que caracteriza o nosso grupo, permitindo compartilhar reflexões e pesquisas. Nossas reuniões oficiais de grupo, nossas conversas informais, nossas relações pessoais derivadas da nossa interação, nossos eventos culturais, são todos momentos de aprendizagens fundamentais para sustentar nossa caminhada acadêmica.

Aos professores do PPGEF, que com muita dedicação colaboram de forma qualitativa com a minha formação.

Aos colegas do colegiado de Educação Física, da Universidade Federal do Tocantins, que, de forma muito solidária, sempre se colocaram à disposição para me auxiliar na compatibilização das minhas tarefas profissionais na UFT com as do doutorado.

Ao meu orientador, Dr. André da Silva Mello, que, com sua alegria, generosidade e competência, tem tornado possível a realização do sonho de muitos professores de Educação Física em se tornarem mestres e doutores. Sou muito grato pela oportunidade e pela confiança que geraram e moveram nossa relação acadêmica, profissional e pessoal.

Aos membros da banca pela disponibilidade em participar, socializando seus conhecimentos para o fortalecimento deste trabalho.

Ao professor Amarílio Ferreira Neto que, além de ter acompanhado a construção da tese desde a avaliação no processo seletivo do doutorado, passando pela sua participação nas duas qualificações, colabora com a minha formação desde a minha entrada no Mestrado e da minha inserção no Proreitoria.

Ao meu pai e minha mãe pelas orações, proteção, torcida, apoio irrestrito, carinho e encorajamento que me fortaleceram a encarar esse desafio de doutoramento.

Ao meu irmão Marcelo, que esteve ao meu lado nessa jornada, buscando, dentro de suas possibilidades, promover condições favoráveis para que eu conseguisse conciliar minhas diversas demandas: pessoais, profissionais e acadêmicas.

Aos meus filhos Maria Eduarda e Bernardo, que são fontes inesgotáveis de inspiração e de energia, que me movem na busca por melhores condições de ser e estar neste mundo.

À minha belíssima esposa, que sempre foi a maior entusiasta deste projeto de vida. Uma mulher forte, que não mediu esforços para que eu pudesse me dedicar aos estudos, desde o mestrado. Foi uma aposta que fizemos juntos. Difícil é encontrar adjetivos para expressar o meu agradecimento e para registrar a importância que ela tem na minha vida, e, de forma específica, na minha formação. Despreocupado em apelar para um clichê, sem dúvida, “sem ela eu não teria conseguido”.



## Brincava a criança

Brincava a criança  
Com um carro de bois.  
Sentiu-se brincando  
E disse, eu sou dois!

Há um a brincar  
E há outro a saber  
Um vê-me a brincar  
E outro vê-me a ver.

Estou por trás de mim  
Mas se volto a cabeça  
Não era o que eu queria  
A volta só é essa...

O outro menino  
Não tem pés nem mãos  
Nem é pequenino  
Não tem mãe ou irmãos.

E havia comigo  
Por trás de onde eu estou,  
Mas se volto a cabeça  
Já não sei o que sou.

E o tal que eu cá tenho  
E sente comigo,  
Nem pai, nem padrinho,  
Nem corpo ou amigo,

Tem alma cá dentro  
Está a ver-me sem ver,  
E o carro de bois  
Começa a parecer.

(Fernando Pessoa)

## RESUMO

O objetivo geral desta Tese é analisar as formas que têm caracterizado as relações da Educação Física com a Educação Infantil, por meio das seguintes dimensões: documentos legais/pedagógicos que orientam as práticas pedagógicas da Educação Infantil em todo o país; produções acadêmico-científicas da Educação Física sobre a Educação Infantil; ementas/bibliografias das disciplinas que tematizam a Educação Infantil nos cursos de formação em Educação Física das universidades públicas do país; e discursos docentes dos professores que atuam nas redes públicas das capitais brasileiras. Temos como hipótese que os distanciamentos entre essas diferentes dimensões dificultam que a Educação Física encontre o seu lugar na Educação Infantil, entendendo que esse lugar é expresso pelo papel que essa área do conhecimento ocupa nessa etapa da Educação Básica. Os objetivos específicos são: a) analisar a presença da Educação Física na Educação Infantil a partir dos pressupostos que fundamentam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular; b) discutir a relação da Educação Física com a Educação Infantil, por meio de produções acadêmico-científicas da área e sobre a infância, em interface com os documentos (DCNEI, 2013; BNCC, 2016) que orientam essa primeira etapa da Educação Básica no Brasil; c) identificar, por meio das ementas/bibliografias das disciplinas relacionadas à Educação Infantil dos cursos de formação em Educação Física das universidades públicas brasileiras, os pontos de convergência e de divergência que elas estabelecem com os pressupostos presentes nos referidos documentos; d) compreender, por meio dos discursos, como os professores que atuam nas redes públicas de ensino das capitais brasileiras desenvolvem e fundamentam as suas práticas pedagógicas, convergindo ou não com os achados nas demais dimensões investigadas. A elaboração desta tese concilia dois diferentes métodos de pesquisa: a pesquisa documental-bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007) e a pesquisa descritivo-interpretativa (THOMAS; NELSON, 2002). As fontes utilizadas foram: 3 documentos oficiais, 117 artigos científicos, 76 teses/dissertações, 25 trabalhos acadêmicos e as ementas e bibliografias de 30 disciplinas de 18 cursos de licenciatura em Educação Física. Participaram deste estudo, na qualidade de sujeitos da pesquisa, 142 professores de Educação Física que atuam em 10 capitais brasileiras. No processo de análise, os dados dos Capítulos II, III e IV foram interpretados com o auxílio do *software* Iramuteq, por meio dos instrumentos da nuvem de palavras e similitudes. No Capítulo IV, apropriamo-nos das contribuições da Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), com foco no Núcleo Central das Representações (ABRIC, 2003; SÁ, 2002), para examinar as respostas que os participantes deram ao nosso questionário. Conclui-se que o lugar

da Educação Física na Educação Infantil está em permanente disputa, permeada por tensões (disciplinarização da Educação Infantil, fragmentação do conhecimento, exclusividade/especificidade do corpo/movimento) e posições (prescrições curriculares para a Educação Infantil, para os cursos de Educação Física e pela comunidade acadêmica na produção científica). Dessa maneira, os sujeitos que integram esse campo (BOURDIEU, 2004) convivem, agem e reagem em função das diversas contingências expressas nos documentos oficiais, na produção acadêmico-científica, nos currículos de formação e nos discursos docentes.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Infantil. Documentos orientadores. Produção acadêmico-científica. Formação inicial. Discursos docentes.

## ABSTRACT

The general objective of this thesis is to analyze the forms that have characterized the relationships between Physical Education and Infant Education, through the following dimensions: legal/pedagogical documents that guide the pedagogical practices of Child Education throughout the country; academic-scientific productions of Physical Education on Early Childhood Education; menus/bibliographies of the subjects that theme the Infant Education in the physical education training courses of the public universities of the country and teacher's discourses of the teachers that work in the public networks of the Brazilian capitals. We hypothesize that the distances between these different dimensions make it difficult for Physical Education to find its place in Early Childhood Education, understanding that this place is expressed by the role that this area of knowledge occupies in this stage of Basic Education. The specific objectives are: a) to analyze the presence of Physical Education in Early Childhood Education based on the assumptions that underlie the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and the National Curricular Common Base; b) to discuss the relationship between Physical Education and Early Childhood Education, through academic and scientific productions of the area and about childhood, in interface with the documents (DCNEI, 2013, BNCC, 2016) that guide this first stage of Basic Education in Brazil; c) identify, through the menus/bibliographies of the subjects related to Early Childhood Education of the physical education training courses of the Brazilian public universities, the points of convergence and divergence that they establish with the presuppositions present in said documents; d) understand, through the discourses, how the teachers who work in the public education networks of the Brazilian capitals develop and base their pedagogical practices, converging or not with the findings in the other dimensions investigated. This thesis combines two different research methods: documentary-bibliographic research (LIMA, MIOTO, 2007) and descriptive-interpretive research (THOMAS; NELSON, 2002). The sources used were: 3 official documents, 117 scientific articles, 76 theses/dissertations, 25 academic papers and the menus and bibliographies of 30 subjects of 18 undergraduate courses in Physical Education. A total of 142 Physical Education teachers working in 10 Brazilian capitals participated in this study. In the process of analysis, the data of Chapters II, III and IV were interpreted with the help of the Iramuteq software, through the instruments of the cloud of words and similarities. In Chapter IV, we used the contributions of the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2003), focusing on the Central Core of Representations (ABRIC, 2003; SÁ, 2002), to examine the answers that participants gave to our questionnaire. It is concluded that

the place of Physical Education in Infant Education is in constant dispute, permeated by tensions (disciplinarization of Infant Education, fragmentation of knowledge, exclusivity/specificity of body/movement) and positions (curricular prescriptions for Early Childhood Education, physical education courses and by the academic community in scientific production). In this way, the subjects that integrate this field (BOURDIEU, 2004) coexist, act and react in function of the diverse contingencies expressed in the official documents, in the academic-scientific production, in the curricula of formation and in the teaching discourses.

**Keywords:** Physical Education. Child education. Guiding documents. Academic-scientific production. Initial formation. Teaching discourses.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> –	Nuvem de palavras dos títulos das produções acadêmico-científicas.....	76
<b>Imagem 2</b> –	Similitudes das palavras presentes nos títulos das produções acadêmico-científicas.....	77
<b>Imagem 3</b> –	Ementas das disciplinas do núcleo “Práticas Pedagógicas”.....	91
<b>Imagem 4</b> –	Similitudes de palavras presentes nas ementas das disciplinas do núcleo “Práticas Pedagógicas”.....	92
<b>Imagem 5</b> –	Nuvem de palavras das bibliografias das disciplinas do núcleo “Práticas Pedagógicas”.....	95
<b>Imagem 6</b> –	Nuvem de palavras das ementas das disciplinas do núcleo “Estágio Supervisionado”.....	100
<b>Imagem 7</b> –	Similitudes de palavras das ementas das disciplinas do núcleo “Estágio Supervisionado”.....	102
<b>Imagem 8</b> –	Nuvem de palavras das bibliografias das disciplinas do núcleo “Estágio Supervisionado”.....	103
<b>Imagem 9</b> –	Formação continuada com professores de Palmas/TO.....	118
<b>Imagem 10</b> –	Reportagem sobre a pesquisa.....	118
<b>Imagem 11</b> –	Encontro inaugural da formação com os professores de Vitória/ES.....	119
<b>Imagem 12</b> –	Nuvem de palavras sobre a concepção de criança.....	121
<b>Imagem 13</b> –	Análise de similitude sobre a concepção de criança.....	122
<b>Imagem 14</b> –	Nuvem de palavras sobre a dimensão do corpo e do movimento.....	130
<b>Imagem 15</b> –	Análise de similitude sobre a dimensão do corpo e do movimento.....	131
<b>Imagem 16</b> –	Nuvem de palavras sobre jogos e brincadeiras.....	141
<b>Imagem 17</b> –	Análise de similitude sobre jogos e brincadeiras.....	142

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 –</b>	Fluxo temporal das publicações nos três veículos de comunicação científica.....	68
<b>Gráfico 2 –</b>	Referenciais mais utilizados em artigos científicos, trabalhos acadêmicos e teses/dissertações.....	80
<b>Gráfico 3 –</b>	Tempo de experiência na Educação infantil.....	114
<b>Gráfico 4 –</b>	Nível de escolaridade dos sujeitos.....	115

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1 –</b>	Quantidade de trabalhos veiculados no GTT Escola por edição do Conbrace.....	66
<b>Tabela 2 –</b>	Quantidade de artigos em cada periódico.....	66
<b>Tabela 3 –</b>	Dissertações e teses em relação as instituições promotoras dos cursos de Pós-graduação.....	67
<b>Tabela 4 –</b>	Pesquisadores da Educação Física que mais publicam sobre Educação Infantil.....	69
<b>Tabela 5 –</b>	Vínculo institucional dos autores que mais publicam sobre Educação Infantil.....	70
<b>Tabela 6 –</b>	Universidades e as disciplinas que tematizam a Educação Infantil.....	90
<b>Tabela 7 –</b>	Quantidade de sujeitos respondentes por capitais.....	113
<b>Tabela 8 –</b>	Distribuição dos sujeitos por faixa etária.....	113



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 –</b>	Quadro comparativo entre a BNCC, os RCNEIs e as DCNEIs .....	49
<b>Quadro 2 –</b>	Proveniência estadual e institucional das publicações analisadas.....	72
<b>Quadro 3 –</b>	Campos do conhecimento, referenciais teóricos e quantidade de publicações.....	81

## SUMÁRIO

Considerações iniciais

<b>1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO .....</b>	<b>20</b>
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO .....</b>	<b>24</b>
<b>3 OBJETIVOS .....</b>	<b>38</b>
<b>4 ITINERÁRIO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO .....</b>	<b>40</b>

### Capítulo I: A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS LEGAIS/PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>43</b>
1.1 HISTÓRICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE ALCANCE NACIONAL.....	43
1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC: PERMANÊNCIAS, AVANÇOS E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA .....	47
1.2.1 Concepção de criança .....	49
1.2.2 Organização curricular/didática .....	52
1.2.3 Corpo/movimento .....	54
1.2.4 Jogos/brincadeiras .....	57
<b>2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS DOCUMENTOS LEGAIS/PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>60</b>

### Capítulo II: DIÁLOGOS ENTRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>62</b>
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>63</b>
<b>3 RESULTADOS .....</b>	<b>65</b>
3.1 ANÁLISE EXPLORATÓRIA DOS DADOS .....	66
3.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PUBLICAÇÕES.....	75
<b>4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL OCUPA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>84</b>

**Capítulo III: EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	86
<b>2 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b>	88
<b>3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	90
3.1 NÚCLEO “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”	91
3.2 NÚCLEO “ESTÁGIO SUPERVISIONADO”	100
<b>4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	106

**Capítulo IV: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	108
<b>2 METODOLOGIA</b>	111
2.1 SUJEITOS DA PESQUISA	112
2.2 PROCEDIMENTOS	116
2.3 PROCESSAMENTO ANALÍTICO DOS DADOS	120
<b>3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	121
3.1 COMO VOCÊ COMPREENDE A CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL?	121
3.2 DE QUE MODO VOCÊ ENTENDE O TRABALHO PEDAGÓGICO ACERCA DAS DIMENSÕES DO CORPO E DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? E, EM SUA OPINIÃO, QUAL É A CONTRIBUIÇÃO ESPECÍFICA QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA PODE OFERECER NESSE SENTIDO?	121
3.3 EM RELAÇÃO AOS JOGOS E AS BRINCADEIRAS, COMO ESSES ELEMENTOS SÃO TRABALHADOS NAS SUAS AULAS?	121
<b>4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA OCUPA NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	149
<b>REFLEXÕES FINAIS SOBRE A TESE</b>	152
<b>REFERÊNCIAS</b>	160

## APÊNDICES

APÊNDICE A – Artigos científicos localizados .....	174
APÊNDICE B – Quadro de trabalhos do GTT Escola do Conbrace.....	180
APÊNDICE C – Quadro de teses e dissertações .....	181
APÊNDICE D – Relação das disciplinas que tematizam a Educação Infantil nos currículos de licenciatura em Educação Física.....	184
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	210
APÊNDICE F – Questionário utilizado com os professores .....	211

## Considerações iniciais

### 1 DELIMITAÇÃO E APROXIMAÇÃO AO OBJETO DE ESTUDO

A minha trajetória acadêmica e profissional é marcada pela Educação Física e pela Educação Infantil. E é a partir da relação entre elas, e delas com a minha identidade docente, que o objeto de estudo foi se delineando.

A licenciatura plena em Educação Física foi a opção de carreira que assumi quando prestei vestibular, em 2002, para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). A definição por esse curso é decorrente do meu encantamento com as aulas de Educação Física nos tempos de escola, mediado pelo prazer em participar delas – ainda que baseadas em metodologias e métodos de avaliações bastante tecnicistas que enfatizavam o aspecto motor e o domínio das habilidades motoras – e do meu envolvimento com a prática esportiva fora do ambiente escolar.

Ao ingressar na “Rural”, como carinhosamente é conhecida a UFRRJ, fui aos poucos percebendo a dimensão do curso de Educação Física e a multiplicidade de possibilidades de atuação profissional. A popularmente chamada “área escolar” foi provocando em mim as mais diversas dúvidas e problematizações, conquistando muito mais a minha atenção e dedicação do que as disciplinas das demais áreas: esportiva, *fitness*, fisiologia etc. Infelizmente, o currículo em Educação Física da UFRRJ, assim como os de tantas outras universidades, considerado o mesmo tempo histórico, não contemplava discussões que relacionassem a Educação Física com a Educação Infantil. Esse fato acabou se configurando como uma das maiores lacunas deixadas pela minha formação inicial e trouxe impacto direto na minha trajetória profissional.

A Educação Infantil surgiu como uma oportunidade de trabalho com a minha aprovação no concurso público para professor dinamizador<sup>1</sup> de Educação Física na Prefeitura Municipal de Vitória/ES (PMV), ainda no último período da graduação, em 2006.

A partir da minha entrada como professor efetivo no Centro Municipal de Educação Infantil “Maria Nazareth Menegueli” (CMEI MNM), fui experimentando uma série de sentimentos (receios, inseguranças, estranhamentos, incertezas, resiliência, entre tantos outros), instigado pelas riquezas que esse universo apresenta no seu fazer cotidiano, em que adultos e crianças transformam, diariamente, aquele lugar em espaço praticado. Defrontei-me, então,

---

<sup>1</sup> Nome dado pela Prefeitura de Vitória ao cargo de docente que atua exclusivamente na Educação Infantil, seja como professor de Educação Física ou de Arte.

com uma diversidade de situações que não imaginava nos tempos de graduação e que me exigiram enxergar de modo diferente a escola como *locus* de trabalho, agora não mais como um aluno entusiasmado com as aulas de Educação Física, mas como aquele sujeito que é responsável por interagir com as crianças e despertar nelas o gosto, o prazer e o encantamento pelas aulas de Educação Física.

Essa realidade tão diferente, cercada de novas descobertas, aliadas à fragilidade da minha formação inicial – no tocante às discussões voltadas para essa etapa da Educação Básica –, exigiu-me um esforço para buscar novos espaços de formação para qualificar minha atuação profissional.

O “preenchimento” da lacuna deixada pela minha formação inicial e a vontade de conhecer melhor esse universo e de atuar profissionalmente com qualidade me fizeram trilhar o caminho da formação continuada. Para tanto, dediquei-me aos momentos em que encontrava os demais professores dinamizadores, trocando ideias, compartilhando experiências exitosas – e as que não foram bem-sucedidas também –, materiais e “bolando” maneiras de potencializar a nossa própria atuação pedagógica. Nesse sentido, além dos momentos formativos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme), foram muitos encontros voluntários fora do nosso horário oficial de trabalho.

Desses nossos encontros, surgiu a ideia de produzir um documento que norteasse as ações da Educação Física na Educação Infantil nos CMEIs de Vitória. Sentíamos a necessidade, à época, de sistematizar um material – do qual sequer tínhamos a dimensão do que realmente deveria ser – na expectativa de que essa produção nos auxiliasse na organização pedagógica do trabalho com crianças da Educação Infantil. Convencidos de que um documento nos ofereceria uma suposta “segurança” para balizar o nosso fazer cotidiano nos CMEIs, os nossos encontros, formais (promovidos pela Seme) e informais (voluntários, depois do expediente), começaram a assumir um foco e um objetivo mais claro.

Para efetivar o desejo de construir um documento que servisse de base para a nossa atuação coletiva, foi eleita uma comissão de professores dinamizadores de Educação Física e de Artes Visuais para, junto com a equipe indicada pela Gerência de Educação Infantil da Seme, elaborar um texto dessa natureza. Essa ideia e o trabalho inerente a sua efetivação geraram, num primeiro momento, a euforia em conceber algo que poderia servir para nortear as ações pedagógicas dos professores da rede municipal, bem como se constituir como uma produção técnica-acadêmica para potencializar nossos currículos. Entretanto, num segundo momento, o

sentimento que ficou foi o de frustração, pois esse desejado documento jamais se materializou.<sup>2</sup>

A dificuldade em avançar nas nossas proposições junto à Seme, bem como a descontinuidade dos encontros formais, culminou na organização, independente, de dois seminários de Educação Infantil, capitaneados por um grupo de professores dinamizadores na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). O primeiro, em novembro de 2007. O segundo Seminário, realizado novamente na Ufes, em outubro de 2012.

Uma constatação que extraí das palestras com convidados oriundos de outros contextos (cidades/estados/universidades) é de que essa lacuna relativa à formação docente em Educação Física, no tocante à “preparação” para atuação profissional na Educação Infantil e à ausência de orientações específicas acerca do trabalho pedagógico de nossa área nesse contexto, não se restringia ao nosso contexto local (Grande Vitória). Ao contrário, nacionalmente, os variados modos como a Educação Física se apresentava na Educação Infantil, bem como os desafios inerentes à sustentação da nossa área na primeira etapa da Educação Básica, fragilizava, de alguma maneira, a presença da Educação Física na Educação Infantil. A base para essa minha constatação preliminar era decorrente da maneira como a academia e os movimentos legais e pedagógicos vinham concebendo essa relação (ou a ausência de relação entre esses campos), e esse fato me provocava a pensar nas razões dessa dissociação.

O meu envolvimento em ambas as ações (produção do pretense documento e organização dos seminários) me fez crescer como professor da Educação Infantil e perceber que essa fragilidade na minha formação inicial era também partilhada pelos demais colegas docentes, oriundos de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Portanto, essa lacuna não era um incômodo individual, mas um problema partilhado por egressos de outras IES. Por outro lado, essa minha percepção acerca da frágil relação da Educação Física com a Educação Infantil ainda me instiga a refletir sobre essas questões atualmente.

A partir desse envolvimento/atuação com/na Educação Infantil é que decidi adensar minha formação, concorrendo a uma vaga na Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Assim, pleiteei uma vaga no Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-graduação em Educação Física (PPGEF), ambos na Ufes.

---

<sup>2</sup> Houve muita resistência por parte da equipe da Gerência de Educação Infantil que acompanhava esse movimento à participação de alguns dos professores que compunham a comissão sistematizadora, mesmo que escolhidos pelos pares. Como não se tratava de uma comissão institucionalizada por meio de decreto/portaria para tal finalidade, não foi difícil minar essa ação. Importante frisar que, paralelamente à construção desse documento, havia uma outra comissão imbuída de negociar questões administrativas, tais como a redução de jornada de trabalho de 40 horas semanais para 25 horas semanais. O receio do uso político dessas questões motivou, aparentemente, o “esquecimento” desse documento.

As minhas aprovações nos dois citados programas me permitiram escolher aquele que eu vislumbrava possuir maior proximidade com a minha proposta de estudos. Preferi investir na Educação Física por uma questão de identidade profissional e de expectativa em realizar estudos que articulassem a minha área de conhecimento com a minha área de atuação, ou seja, a Educação Física com a Educação Infantil. Para concretizar essa minha intenção, ingressei no PPGEF e me inseri no Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria), Grupo que vinha desenvolvendo pesquisas no cotidiano da Educação Infantil, no intuito de compreender as singularidades das instituições dedicadas à educação da infância e às especificidades das crianças, focalizando essas dimensões por meio da inserção da Educação Física nesse contexto.

O grupo de estudos em Educação Infantil, liderado pelo Professor André Mello, possui como marca desenvolver estudos que investigam as práticas pedagógicas em Educação Física que emanam do cotidiano escolar das instituições dedicadas a cuidar e educar crianças de zero a cinco anos de idade. Essas pesquisas têm valorizado as produções culturais das crianças, os seus protagonismos e autorias nas mediações com essa área do conhecimento. A Sociologia da Infância e os Estudos do Cotidiano têm se configurado como importantes referências epistemológicas e teórico-metodológicas nas produções do Grupo. Devido a essa especificidade de pesquisa bem delimitada e o contingente do coletivo, que estudava a Educação Infantil, a partir de novembro de 2017, foi-se fundando o Núcleo de Aprendizagens com as Infâncias e seus Fazeres (Naif),<sup>3</sup> desvinculando-se do Proteoria.

No mestrado, investiguei a relação das experiências formativas (inicial e continuada) empreendidas pelo Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em Educação Física do CEFD/Ufes com a Educação Infantil. Além de olhar para os processos formativos em si, também buscamos compreender como esse debate tem se materializado no âmbito das produções acadêmico-científicas (artigos científicos e anais do Conbrace<sup>4</sup>) e a efetivação das práticas pedagógicas dos bolsistas envolvidos em consonância com uma concepção de criança que a compreende como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista em seus processos de socialização.

O Mestrado trouxe mais do que o título de Mestre, ampliou a minha compreensão sobre o universo acadêmico-científico, sobre a área da Educação Física e sobre a própria Educação

---

<sup>3</sup> Registrado no diretório de grupos do CNPq em 24 de novembro de 2017: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/9788232508317838>.

<sup>4</sup> Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.



Infantil. O meu entendimento sobre essas questões foi ganhando novos contornos a partir das disciplinas que cursei, das orientações quase diárias e do permanente convívio e troca de experiências com os demais componentes do Proteroria e do Naif que estudam e pesquisam a Educação Infantil.

Em um conjunto de publicações (MELLO et al., 2015; MELLO et al., 2015b; MARTINS, 2015; MARTINS; SCOTTÁ; MELLO, 2016; JACOB et al., 2016; LAUHER et al., 2016; MARTINS et al., 2016a; MARTINS et al., 2016b; BARBOSA; MARTINS; MELLO, 2017; ZANDOMINEGUE; MARTINS; MELLO, 2017; SANTOS et al., 2018,), discutimos a relação da Educação Física com a Educação Infantil em contextos escolares específicos, por meio de estudos de natureza etnográfica. Interessa-nos, agora, no doutorado, ampliar essa discussão para um quadro interpretativo mais amplo em que a análise do cenário nacional poderá contribuir para compreender os modos de operar da Educação Física com a Educação Infantil.

Nesse sentido, disponho-me a tratar da relação da Educação Física com a Educação Infantil brasileira, analisando essa relação por meio das seguintes dimensões: documentos legais e pedagógicos da Educação Infantil nacional, produções acadêmico-científicas da Educação Física sobre a Educação Infantil, currículos de formação em Educação Física das universidades públicas do País e discursos docentes dos professores que atuam nas redes públicas das capitais brasileiras.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO DO OBJETO**

A Educação Infantil no País, tal como a conhecemos atualmente, é fruto de um processo histórico de transformações que a acompanhou desde o seu surgimento, entre fim do século XIX e início do século XX. As primeiras creches criadas no Brasil estavam ligadas ao trabalho filantrópico de instituições religiosas, com a intenção bem definida de criar espaços formais de atendimento assistencial às mulheres que ingressavam no mercado de trabalho. Segundo Didonet (2001), fatores como desnutrição, mortalidade infantil e os altos índices de acidentes domésticos também impulsionaram a mobilização social no sentido de abrigar crianças em espaços destinados aos seus cuidados básicos.

A urbanização experimentada pelo Brasil no início do século XX foi decorrente do processo de industrialização que, por sua vez, aumentou a demanda por mão de obra feminina e de imigrantes europeus. Esse processo resultou, em parte, no fortalecimento do movimento operário, que, ao reivindicar melhores condições de trabalho, incluiu como pauta de sua

mobilização a criação de instituições de acolhimento para seus filhos (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

A criação de creches como forma de atendimento às crianças provenientes de classes menos favorecidas economicamente se difere daquelas destinadas aos filhos dos setores mais abastados da sociedade pelo seu caráter assistencialista. Se, para os mais pobres, a preocupação girava em torno das questões de proteção, higiene, nutrição e guarda, para as famílias com mais recursos financeiros, a creche também passa a assumir uma oportunidade de socialização infantil e de preparação pedagógica para o ingresso em instituições escolares. Assim sendo, o percurso histórico das instituições escolares da infância foi marcado pela desigualdade social, tanto pelas possibilidades de acesso quanto pela sua qualidade (KISHIMOTO, 1988).

Todavia, movimentos feministas ocorridos no plano internacional, especialmente nos Estados Unidos da América, impactaram as políticas públicas de proteção à infância no Brasil a partir da segunda metade do século XX, e foram decisivos para a revisão dessa concepção que “[...] considerava que o atendimento à criança pequena fora do lar possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita. Era a defesa de uma educação compensatória” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p. 84). Trata-se de uma tentativa de superar supostas “deficiências culturais” a que os filhos da classe trabalhadora estavam submetidos. Esse entendimento era balizado pelo padrão socialmente estabelecido à época, “faltando” a essas crianças privadas culturalmente determinados atributos e/ou conteúdos que deveriam ser nelas incutidos (KRAMER, 1995).

Sobre essa mudança de compreensão por parte do poder público, Klippel (2013, p. 29) sentencia que “[...] a criança passa a ser valorizada pelo Estado como um adulto em potencial, matriz do homem forte e produtivo para o mercado de trabalho, principal preocupação do governo brasileiro”. E, dessa nova forma de enxergar as crianças e a infância, o referido autor destaca o surgimento de diversos órgãos dedicados à promoção de políticas públicas para essa categoria geracional, tais como: o Departamento Nacional da Criança, em 1940; o Serviço de Assistência a Menores, em 1941; a Legião Brasileira de Assistência, em 1942; o Projeto Casulo, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), em 1946; o Comitê Brasil da Organização Mundial de Educação Pré-Escolar, em 1953; o Conselho Nacional de Alimentação Escolar, em 1955; a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), em 1964; e o Instituto Nacional de Alimentação e Nutrição, em 1972.

Na década de 1980, com os intensos debates acerca da Constituição Federal, observamos outro grande avanço no tocante à sistematização da Educação Infantil como direito social, pois foi a partir dela que foi assegurada a responsabilização do Estado com o

atendimento às crianças em instituições escolares para não mais apenas serem “cuidadas”, como, também, para serem “educadas”. Esse fato gerou como consequência a migração das creches da esfera das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação. Contudo, como destaca Kuhlman Jr. (2000), essa migração não significou necessariamente a superação da concepção assistencialista que marca historicamente a Educação Infantil.

Com o advento do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, por meio da Lei nº 8.069/1990, as crianças passaram a ser, de fato, inseridas no mundo dos direitos sociais. Isso porque,

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades de facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, Art. 3º, 1990).

Concordamos com a leitura de Ferreira (2000, p. 184) de que esse Estatuto “Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito a ser criança”. Em certa medida, a Lei nº 8.069/1990 é um parâmetro utilizado até hoje para guiar as políticas públicas desencadeadas após a sua promulgação. Exemplo disso é a Política Nacional de Educação Infantil (1994) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (nº 9.394/1996) que a toma como pressuposto balizador juntamente com a Constituição Federal de 1988.

A Política Nacional de Educação Infantil, formulada pelo Ministério da Educação e do Desporto, em 1994, estabelece diretrizes pedagógicas para as instituições de Educação Infantil a partir da publicação de “[...] uma série de documentos científicos acerca do compromisso das creches e pré-escolas com a defesa da cidadania das crianças de 0 a 6 anos” (OLIVEIRA; ANDRADE; ANDRADE, 2008, p. 6). Nesse documento é afirmada a indissociabilidade do cuidar e do educar, e a criança é compreendida como ser humano completo, sujeito social e histórico. Para as referidas autoras, esse fato “[...] configura um olhar diferenciado sobre a infância, em comparação à visão subjacente às políticas anteriores, em que a criança era considerada como ‘incapaz’, um ‘cidadão do futuro’, um ‘carente’ ou um ‘vir a ser’” (OLIVEIRA; ANDRADE; ANDRADE, 2008, p. 6).

A LDB reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e define que a finalidade da mesma é promover o desenvolvimento integral da criança até seis anos de

idade,<sup>5</sup> complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996). Paschoal e Machado (2009) avaliam esse fato como um grande avanço no que diz respeito aos direitos da criança pequena, pois, embora a Educação Infantil não figure como obrigatória, é um direito da criança e tem o objetivo de proporcionar condições adequadas para o desenvolvimento do bem-estar infantil, como o desenvolvimento físico, motor, emocional, social e intelectual da criança, além da ampliação de suas experiências.

No cenário atual, Martins (2015) compreende que a Educação Infantil vem passando por um processo de expansão e consolidação no Brasil que é decorrente, dentre outras coisas, da Emenda Constitucional nº 59/2009, que tornou obrigatória a matrícula e a frequência de crianças de quatro e cinco anos de idade em instituições formais de ensino em todo território nacional. Somando-se a isso, a aprovação do Plano Nacional de Educação, que fixou como meta a ser atingida, até 2016, a universalização da pré-escola e a ampliação em 50% da oferta de vagas em creches para crianças até três anos de idade (INEP, 2014).<sup>6</sup>

Esses processos de expansão e institucionalização da primeira etapa da Educação Básica vêm acompanhados de preocupações pedagógicas acerca da organização e operacionalização do trabalho educativo com as crianças. Várias iniciativas governamentais e de instituições implicadas com a Educação Infantil têm sido empreendidas no sentido de construir orientações legais e pedagógicas de alcance nacional<sup>7</sup> para essa primeira etapa da Educação Básica, com destaque: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Esses documentos legais/pedagógicos constituem parte do esforço em reunir o que vem sendo produzido na área acadêmica e de sistematização das conquistas provenientes dos diferentes campos e sujeitos que integram a Educação Infantil, ainda que elas não sejam consensuais. Além disso, assumem como função precípua a de balizar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas instituições públicas e privadas dedicadas a cuidar e educar crianças pequenas. Sobre esse quesito também

---

<sup>5</sup> Modificada posteriormente, em 2006, para zero a cinco anos de idade, devido à Lei nº 11.274, que transforma o Ensino Fundamental em nove anos

<sup>6</sup> O relatório do primeiro ciclo de monitoramento do PNE, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), em 08 de novembro de 2016, aponta que essa Meta não foi cumprida por diversas razões. Estima, ainda, que faltam 600 mil vagas na pré-escola para atingir a sua universalização e que, somente em 2024, o atendimento de crianças de zero a três de idade (creche) representará 50% da demanda.

<sup>7</sup> Existem outros documentos dessa natureza que não foram citados no corpo do texto, tais como: Diretrizes operacionais para a Educação Infantil (2000), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Básica para as Instituições de Educação Infantil (2005), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009).

pairam tensões, divergências e disputas com relação a sua operacionalização.

Nos três referidos documentos, a Educação Infantil é descrita como uma etapa da Educação Básica que não se organiza de maneira disciplinar, ou seja, caracteriza-se por promover processos de ensino-aprendizagem integrados, sem a divisão por disciplinas curriculares, e, muito menos, ministradas por professores especialistas em determinada área do conhecimento, como ocorre nos ensinos Fundamental e Médio.

Portanto, o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nessas instituições deve manter entrelaçadas as dimensões do cuidar e do educar e promover uma prática curricular resultante de experiências que não fragmentem o conhecimento, respeitando, sobretudo, a bagagem histórica e social que as crianças carregam consigo.

Tomando como base toda a trajetória da Educação Infantil e o cenário normativo e epistemológico atual, indagamos: existe possibilidade de inserção do professor de Educação Física nesse contexto? Na hipótese de que há, sim, espaço para essa inserção, qual seria o lugar da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica?

Para responder a essas questões, antes de tudo, é necessário remontar o processo de constituição da Educação Física como componente curricular para compreender o modo como essa área do conhecimento se inseriu no âmbito da Educação Infantil.

As preocupações em torno da escolarização da Educação Física remontam o século XIX e têm suas raízes na Reforma Couto Ferraz, em 1854, que tornou a “Ginástica” obrigatória nas escolas da Corte. Em 1882, Rui Barbosa defendeu a inclusão da Ginástica nos currículos escolares e a equiparação dos professores com as demais disciplinas. Sua defesa argumentava a importância de se ter um corpo saudável para sustentar a atividade intelectual (BRASIL, 1998).

Os métodos ginásticos europeus<sup>8</sup> e as preocupações higienistas<sup>9</sup> do início do século XX eram as bases para a intervenção da embrionária Educação Física escolar. A partir da década de 1930 emerge um novo cenário político e social no Brasil muito influenciado pelos movimentos nazista e fascista na Europa, que fez ganhar força a diretividade das instituições militares sobre os rumos da Educação Física nacional. Os princípios de uma civilização

---

<sup>8</sup> Forma de sistematizar exercícios físicos com o objetivo de fortalecimento, embelezamento e melhora da condição de saúde com vistas à preparação para o mercado de trabalho emergente, fruto da Revolução Industrial. Países como Suécia, França, Alemanha, Áustria e Dinamarca propuseram roteiros próprios de execução desses movimentos corporais. Diversos deles tiveram ampla influência no contexto brasileiro (GÓIS JÚNIOR, 2013).

<sup>9</sup> Concepção de educação impulsionada pela classe médica, centrada na promoção da saúde por meio da prática de exercícios físicos e de hábitos de vida, na tentativa de modernizar e civilizar a sociedade brasileira (GÓIS JÚNIOR, 2013).

moderna e transformadora depositava na educação formal de crianças e jovens a necessidade de cultivo dos corpos, com vistas à melhoria da nação e à restauração das energias corpóreas como caminho para alcançá-los.

Nesse contexto, é importante registrar que uma das formas como essa influência militar se fez presente foi na veiculação de concepções e prescrições para a prática da Ginástica nas escolas por meio da Revista de Educação Física do Exército, que funcionou como um periódico que difundia técnicas de ensino, entre 1932 e 1942 (BEZERRA, 2011). Na esfera civil, a Revista de Educação Physica também pautava o debate sobre as práticas e concepções da Ginástica (Educação Física). Ambas as revistas eram dedicadas a divulgar ideais que serviram como base para a constituição da ainda incipiente “área da Educação Física”. Um de seus objetivos era orientar os profissionais e os pais sobre os benefícios e os modos de se operar com a Educação Física, tendo o esporte, a ginástica, o jogo, a higiene e a saúde como seus principais temas em circulação. Segundo Berto e Ferreira Neto (2011), essas prescrições estavam alinhadas à emergência de uma “escola moderna”, calcada numa dada forma escolar.

Ao contrário do entendimento de muitos autores de que a relação da Educação Física com a Educação Infantil seja algo recente, nos estudos de Berto (2008) e Bezerra (2011), percebemos que nas citadas revistas já circulavam “prescrições” para o ciclo elementar, que englobava crianças de quatro a treze anos de idade, subdividas em grupos homogêneos de quatro a seis, seis a nove, nove a onze e onze a treze anos de idade (FERREIRA NETO, 1999).

As prescrições sobre a “educação da infância escolarizada” são veiculadas pela Revista de Educação Física (do Exército), fundamentada na “educação dos sentidos”. Ao estudar a prática da Ginástica (Educação Física) nos jardins-de-infância, Bezerra (2011) identifica que essa Revista publicou, entre 1932 e 1942, diversas orientações a respeito das intervenções da Ginástica com crianças pequenas que traçavam os principais objetivos que essa “disciplina” cumpria no plano curricular dessas instituições.

O primeiro e o segundo ciclo da educação da infância tinham como objetivo o desenvolvimento das faculdades físicas das crianças de acordo com as suas condições fisiológicas de crescimento e de função respiratória. Esse objetivo seria alcançado por meio da imitação gestual, acreditando que esta dá origem às primeiras aquisições cerebrais. Paradoxalmente, embora a imitação nos remeta à execução de movimentos rígidos, predeterminados, os autores ponderam que os Jogos e as Brincadeiras ocupavam lugar de destaque nessas prescrições e que as crianças, ao brincar/jogar, poderiam vivenciar com liberdade os movimentos. A própria valorização do Jogo e da Brincadeira na educação da infância, segundo Berto e Ferreira Neto (2011), parte de um reconhecimento das peculiaridades

que marcam o que é ser criança.

A Revista Educação Physica, de origem civil e fortemente ligada à prática esportiva por meio da ACM,<sup>10</sup> converge com as preocupações expressas na revista do Exército. Assim, ganha destaque a lógica de uma educação física infantil (1º grau do ciclo elementar) assentada na prática do Jogo e dos folguedos coletivos. Ambos os conteúdos tinham como objetivo o desenvolvimento dos aspectos morais (preocupações ligadas aos hábitos e costumes) e físicos (coordenação de movimentos e desenvolvimento orgânico) das crianças.

O Jogo é entendido de forma utilitarista, como uma “isca” que permitiria ao professor desenvolver os aspectos morais e físicos por meio do ato de jogar/brincar. Não por acaso, os termos “liberdade” e “interesse” enfatizados por Loyola (articulista de maior expressão na Revista) foram analisados por Bermond (2007), Berto (2008) e por Freitas (2011), no sentido de possibilitar aos professores a correção futura das “inclinações” observáveis da criança em relação ao seu comportamento. Outra forma de apresentação do Jogo pelas revistas demonstra uma caracterização híbrida com elementos esportivos. Continua-se assim, reconhecendo-o como algo inerente à infância, porém com viés utilitarista pelo qual o Jogo é um meio de se alcançar um determinado objetivo e não com o fim em si mesmo.

Em suma, concordando com Berto e Ferreira Neto (2011, p. 391), “É possível ver, desse modo, a existência de infâncias: que poderiam ser medicalizadas, psicologizadas ou pedagogizadas [...]. Crianças que poderiam ser classificadas, mensuradas, educadas e preparadas para serem ‘homens novos’ e ‘mulheres novas’ [...]”. Com efeito, resta questionar o quanto desse ideário ainda está presente na Educação (Física) Infantil do nosso tempo? O quanto que a Educação Infantil ainda é marcada pela compreensão de criança como um “vir-a-ser” e não como sujeito que é? E o quanto essas abordagens psicologizantes e desenvolvimentistas ainda se fazem presentes na Educação Física realizada nas instituições formais de educação da primeira infância?

Retomando a provocação que fizemos sobre a possibilidade de contarmos com a presença de professores com formação em Educação Física atuando na Educação Infantil, cabe ressaltar que inúmeros textos acadêmico-científicos afirmam que essa possibilidade se sustenta na LDB. Entretanto, há uma confusão da relação da Educação Física com a Educação Infantil, derivada de uma leitura equivocada da referida Lei, ao deduzir-se que, pelo fato de a Educação Infantil ser considerada a primeira etapa da Educação Básica (Artigo 29) e de a Educação Física estar descrita no Artigo 26, parágrafo 3º, como “[...] componente curricular obrigatório da

---

<sup>10</sup> Associação Cristã de Moços, entidade civil internacional que visa promover a prática da Ginástica e do Esporte.

Educação Básica [...]” que a mesma estaria, num exercício simples de lógica dedutiva, inserida no contexto das instituições educativas de atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade. Afirmamos que essa compreensão é equivocada por dois motivos que são constantemente negligenciados.

O primeiro diz respeito ao provável desconhecimento de que o citado parágrafo 3º do Artigo 26 só foi adicionado à LDB no ano de 2001.<sup>11</sup> Essa adição é decorrente de uma emenda à Lei maior que rege a educação no País, aprovada pelo Congresso Nacional, como forma de garantir a Educação Física como disciplina no mesmo patamar que as demais disciplinas nas escolas públicas brasileiras, pois, sem a palavra “obrigatória”, muitas escolas e sistemas de ensino entendiam, de acordo com a sua conveniência, tratar-se de disciplina facultativa ou como atividade extracurricular. Além desse fator, o fracasso da delegação brasileira nas olimpíadas de Sidney (Austrália), em 2000, também contribuiu diretamente para a aprovação desse adendo (MATOS; ORTIGARA, 2013).<sup>12</sup> Em nenhum dos casos, há relação direta com a ausência/presença da Educação Física na Educação Infantil. Em segundo lugar, porque o próprio *caput* do Artigo 29, até a nova redação dada pela Lei nº 12.796/2013, que trata das diretrizes para a formação docente, dizia que

Os **currículos do ensino fundamental e médio** devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (LDB, 1996, grifo nosso).

Conforme destacado por nós, a preocupação do Artigo 29 era a de tratar da formatação curricular dos ensinos Fundamental e Médio, deixando claro quais disciplinas os compunham. Como a Educação Infantil não se organiza de maneira disciplinar (como já foi dito) e não é uma etapa, à época, obrigatória, o legislador optou em preservá-la nesse sentido.

A LDB não garante essa obrigatoriedade, tanto que temos as iniciativas do Deputado Federal Otávio Leite e do Senador da República Lindbergh Farias, ambos do Rio de Janeiro, os quais, por meio dos projetos de Lei nº116/2013 e 443/2012, respectivamente, oficializam a exigência de professor com formação em Educação Física para atuar em todas as etapas da

---

<sup>11</sup> Lei Federal 10.328/2001.

<sup>12</sup> Na referida olimpíada, a delegação brasileira não conquistou nenhuma medalha de ouro, fato que não ocorria desde 1980, nos jogos de Moscou, na antiga União Soviética. Isso foi considerado um enorme fracasso pelos meios de comunicação e gerou forte pressão no Ministério dos Esportes e no Comitê Olímpico Brasileiro acerca da política esportiva do país. Uma das formas de responder a essa pressão foi repensar a posição da Educação Física escolar, assumindo, por meio de um discurso esportivizante, que a Educação Física voltasse a ser obrigatória nos currículos da Educação Básica (MATOS; ORTIGARA, 2013).



Educação Básica, contrapondo-se à flexibilização existente em que docentes com qualquer formação podem ministrar aulas de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Esses projetos já foram aprovados na câmara de Educação do Senado Federal, e agora aguardam votação no plenário para seguir para a Câmara de Deputados e, posteriormente, serem homologados pela presidência da república.

Mesmo que não seja possível essa associação mecânica da relação entre a Educação Física e a Educação Infantil pela via legal, aparentemente a LDB impulsionou a presença dessa área do conhecimento na primeira etapa da Educação Básica, conforme afirmam Klippel (2013), Martins (2015), Mello et al. (2016), Moura, Costa e Antunes (2016), entre outros. Nesse terreno legal-normativo, esses autores também chamam a atenção para a possível influência da “Lei do Piso”<sup>13</sup> (BRASIL, 2008) que, ao estabelecer patamares de remuneração mínima para os professores de todo o País de acordo com a sua titulação acadêmica e carga horária, também assegura aos docentes da Educação Básica um terço de sua carga horária semanal destinada às atividades extraclasse, quais sejam de estudos, planejamento e avaliação (CNE, 2012).

Embora a referida lei não mencione de que modo essas atividades extraclasse, em especial as de planejamento, devem ser garantidas, os gestores municipais, majoritariamente, têm optado pela inserção da Educação Física e de Artes para viabilizar esse direito legal no cotidiano das instituições de Educação Infantil (KLIPPEL, 2013; JESUS, 2014). Essa tendência é reforçada na dissertação de Rodrigues (2015) e também por Coco (2009), na pesquisa Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo, ao revelar uma ampliação significativa do número de municípios deste Estado que inseriram a Educação Física na Educação Infantil.

Para além da esfera estadual, em agosto de 2016, realizamos um levantamento preliminar para embasar a discussão desta tese, por meio de contatos telefônicos e por correspondência eletrônica (e-mail) junto às Secretarias Municipais de Educação das capitais brasileiras. Treze<sup>14</sup> dessas cidades já contam com a presença do professor com formação específica em Educação Física atuando nas instituições públicas escolares da pequena infância.

Ao que parece, com a vigência da Lei do Piso, ocorreu um efeito catalisador dessa inserção, pois muitas redes municipais de educação, a partir de então, precisaram ampliar o número de profissionais com vistas a responder a essa normatização do tempo de planejamento

---

<sup>13</sup> Lei nº 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério).

<sup>14</sup> Belém/PA, Boa Vista/RR, Brasília/DF, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Florianópolis/SC, João Pessoa/PB, Manaus/AM, Palmas/TO, Porto Alegre/RS, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ e Vitória/ES. Importante frisar que esse quadro pode ter se alterado, tendo em vista que, em 2016, tivemos eleições municipais, e isso pode ter gerado a assunção de novos prefeitos que nem sempre dão continuidade às políticas públicas de seus antecessores.

docente. Contudo, cabe registrar que existem municípios em que a entrada de professores de Educação Física na Educação Infantil se deu anteriormente à publicação da referida Lei – é o caso, por exemplo, de Florianópolis, em 1982 e Vitória, em 1991.

Se em boa parte dos municípios foi a partir da legislação que se deu o ingresso dessa área de conhecimento na primeira etapa da Educação Básica e, em outros, anteriormente à mesma, podemos inferir que há uma diferenciação clara quando a entrada da Educação Física se configura como uma *opção* por parte da municipalidade e quando a mesma é demandada como uma *condição* para o cumprimento legal.

No caso de ser uma *condição* para atender ao texto da Lei, nota-se uma espécie de reprodução do que historicamente vem acontecendo no seio do Ensino Fundamental. Ou seja, é necessário recair sobre alguém a função de cobrir os tempos de planejamento destinados às professoras “regentes”.<sup>15</sup> Portanto, o professor de Educação Física é aquele que está associado, na formação organizativa da escola tradicional, para garantir esses tempos de planejamento, juntamente com os licenciados em Artes e Música.

Noutra análise, o fato de o “convite” para a Educação Física se somar à etapa da Educação Infantil, como um campo de saber específico, num momento anterior à vigência da legislação citada, permite-nos empreender diversas análises, entre as quais, um provável reconhecimento das contribuições específicas que os elementos da cultura corporal de movimento podem conferir à infância, interpretação que também é realizada por diversos autores da área.

Independentemente de ser uma *opção* ou uma *condição*, fato é que a Educação Física na Educação Infantil é uma realidade que tem oportunizado a ampliação do campo de trabalho para profissionais licenciados Brasil afora. Portanto, essa área do conhecimento vem se consolidando na primeira etapa da Educação Básica face à ressonância de fatores de ordem legal e pedagógica. Assim sendo, abre espaço para um debate acerca das contribuições específicas da cultura corporal de movimento na constituição curricular da Educação Infantil, por meio da mediação pedagógica exercida por profissionais com formação específica em Educação Física.

Os conhecimentos específicos trabalhados pela Educação Física na primeira etapa da Educação Básica, seja como uma maneira de atender requisitos legais relativos ao tempo de

---

<sup>15</sup> Professoras (em sua grande maioria composta por mulheres) com formação em Pedagogia ou curso técnico de nível médio em Magistério, também conhecido como Curso Normal, que permite atuação em salas de aula da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

planejamento, numa concepção fortemente consolidada no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano, seja como uma medida que objetiva qualificar o trabalho pedagógico das unidades de ensino, precisam ser melhor problematizados, à luz de concepções que respeitem as crianças e suas singularidades, seus desejos e necessidades, princípios contemplados tanto nas DCNEIs quanto na BNCC (BRASIL, 2009, 2013; BRASIL, 2017).

Ao direcionarmos o olhar para as DCNEIs e para a BNCC, documentos mais atuais que orientam o trabalho educativo na primeira etapa da Educação Básica, percebemos a importância da cultura corporal de movimento, das interações e das brincadeiras nas intervenções pedagógicas com as crianças pequenas. Ambos não referenciam a presença da Educação Física por meio de professores com formação específica. Na verdade, as dimensões do corpo, do movimento, dos jogos, das brincadeiras e das interações têm as suas importâncias ressaltadas por esses documentos, contudo, podem ser trabalhadas por professores regentes que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

No plano pedagógico, autores como Mello et al. (2016, p. 131) defendem que a presença e a expansão recente de professores de Educação Física na Educação Infantil ocorre “[...] dada a centralidade do corpo/movimento e das brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos na primeira etapa da Educação Básica”, que é conferida pelas DCNEIs e reafirmada pela BNCC, além de ser potencializada, sobretudo, “[...] por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas a sua educação”. A referida expansão tem impactado, inclusive, na produção de conhecimentos que tratam da intervenção pedagógica da Educação Física nesse contexto (MELLO et al., 2012; MARTINS, 2015).

Apesar da ampliação da presença da Educação Física na Educação Infantil, muitos são os desafios para consolidação de práticas pedagógicas desse componente curricular em consonância com as orientações pedagógicas para essa etapa da Educação Básica, que concebem as crianças como “sujeitos de direitos”, produtoras de cultura e protagonistas dos seus próprios processos de desenvolvimento e socialização. Essas orientações, expressas, sobretudo, nas DCNEIs e na BNCC, buscam superar modelos “escolarizantes/conteudistas”, presentes nos Ensinos Fundamental e Médio, e pretendem afirmar uma pedagogia para a pequena infância sensível aos interesses e necessidades dos “pequenos”.

Em descompasso com esse crescimento da área, muitos professores de Educação Física encontram dificuldades de ordem pedagógica para atuar nesse nível de ensino, como indicam os estudos de Pinto (2001), Sayão (2002), Magalhães, Kobal e Godoy (2007), Freitas (2011), Jesus (2014) e Barbosa (2018). Em razão disso, acabam recorrendo a pressupostos teórico-

metodológicos que não foram concebidos para a Educação Infantil, como os das abordagens *crítico-superadora* e *recreacionista*, reproduzindo, assim, práticas e representações que não consideram as especificidades das crianças e das instituições dedicadas à sua educação (ANDRADE FILHO, 2011).

No formato escolarizado como a Educação Física vem se apresentando na primeira etapa da Educação Básica, têm sobressaído as abordagens *Psicomotoras* e *Desenvolvimentistas*, em que as crianças são concebidas como “seres universais”, com princípios fixos de desenvolvimento, determinados pela maturação biológica do organismo (SAYÃO, 2002; CAVALARO; MULLER, 2009; RICHTER; VAZ, 2010; GONZAGA, 2011; MELLO; SANTOS, 2012; ASSIS et al., 2015; MARTINS, 2015). Essas abordagens assumem um caráter utilitarista na Educação Infantil, no qual o trabalho pedagógico da Educação Física visa à aquisição de competências consideradas fundamentais para o desempenho de funções futuras ligadas ao plano motor e cognitivo. Calcadas em modelo cognitivista de educação, essas perspectivas visam, sobretudo, promover condições favoráveis para que as aprendizagens consideradas “importantes”, em especial a leitura e a escrita, efetivem-se.

O cenário apresentado aponta para a expansão da presença da Educação Física na Educação Infantil e ao mesmo tempo sinaliza práticas pedagógicas desse componente curricular que não consideram a centralidade da criança e o seu protagonismo, distantes, portanto, das atuais orientações legais e pedagógicas que balizam o trabalho educativo a ser desenvolvido pelas instituições dedicadas a cuidar/educar crianças de zero a cinco anos de idade.

Assumimos um posicionamento de que a presença da Educação Física na Educação Infantil em si não representa, necessariamente, um processo de escolarização, e que ela só se sustenta por meio de práticas pedagógicas que tomem como base pressupostos que vêm sendo apontados por parte da produção acadêmica e que, em certo grau, são assumidos pelos documentos orientadores mais recentes, como a BNCC e as DCNEIs.

Nesses documentos é possível perceber, embora não assumidos explicitamente, indícios de diálogos com a Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2013). A concepção de criança defendida por esse campo do conhecimento assume as crianças como sendo atores sociais competentes, com participação ativa em seus processos educativos, os quais se dão por meio das negociações que elas realizam com as pessoas adultas e com seus pares com os quais convivem. Essa perspectiva coaduna com a dos pesquisadores que vêm se preocupando em

[...] (des)construir a universalidade do conceito de infância, tentando ultrapassar leituras meramente reducionistas que apenas enxergam a infância como um tempo de passagem para a vida adulta, como um ser passivo que acaba por ver a educação infantil também como simples preparação para a escolarização (SILVA; RAITZ; FERREIRA, 2009, p. 78).

Em ambos os documentos, estão preconizados concepções e pressupostos que precisam ser levados em consideração para se pensar a mediação pedagógica das diferentes áreas do conhecimento, não pelo simples fato de estarem presentes nesses documentos legais/pedagógicos, mas porque neles as crianças são percebidas como sujeitos ativos dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na primeira etapa da Educação Básica. As interações e as práticas cotidianas são elementos valorizados para a construção dos significados, das identidades e na produção/apropriação de saberes e de cultura.

Em que pesem as diversas críticas em relação à BNCC,<sup>16</sup> concordamos que a construção da “Base” merecia maior diálogo com a sociedade civil e que, em alguns aspectos, ela retrocedeu em sua terceira versão, quando comparada com a primeira e com a segunda, mas, ainda assim, compreendemos que, no tocante à Educação Infantil, ela reafirma muitos dos princípios que partilhamos ao reforçar o entendimento de criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização. Por essa razão, sem desconsiderar a legitimidade e importância das críticas, servimo-nos desse documento para que, ao lado das DCNEIs, embasassem nossa discussão nesta tese.

Defendemos a importância da presença do professor com formação específica em Educação Física na Educação Infantil, contudo, consideramos necessário estudar essa presença por meio de diferentes dimensões, quais sejam: dos documentos legais/pedagógicos nacionais, analisando seus pressupostos e as possíveis interfaces que os mesmos podem estabelecer com a Educação Física; da produção acadêmico-científica em Educação Física sobre Educação Infantil, para compreender como que os pesquisadores que estudam essa relação concebem essa questão; dos currículos de formação em Educação Física, para analisar como que a formação inicial tem abordado as questões relativas à Educação Infantil; e, por fim, dos discursos dos professores que atuam diretamente nos Centros Municipais de Educação Infantil das redes públicas brasileiras, para investigar como que os mesmos entendem e operacionalizam as suas práticas pedagógicas, os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam essas práticas

---

<sup>16</sup> Proferidas por pesquisadores importantes do campo do currículo (FERRAÇO; SÜSSEKIND; GOMES, 2017) e entidades respeitadas na cena acadêmica, como é o caso da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped).

e a sua compreensão sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil. Assim, entendemos ser possível realizar uma análise mais ampla dessa relação e apontar caminhos para a afirmação da Educação Física na Educação Infantil.

Sendo assim, apresentamos a seguinte tese: **A Educação Física ainda não encontrou o seu lugar na Educação Infantil, devido, sobretudo, à falta de convergência entre as diferentes dimensões que caracterizam a atual presença dessa área de conhecimento na primeira etapa da Educação Básica, e destas com os pressupostos e concepções expressos nos seus documentos orientadores, dificultando, portanto, a sua afirmação pedagógica nesse contexto.**

Ao apresentarmos essa tese, não estamos defendendo uma padronização da Educação Física na Educação Infantil, mas a necessidade de superar a inserção marcada para atender a uma demanda legal (de planejamento) e por práticas pedagógicas que desconsideram a centralidade, o protagonismo e a autoria das crianças e as singularidades da dinâmica curricular presente na primeira etapa da Educação Básica.

Significa dizer que, em nossa opinião, a presença do profissional com formação específica em Educação Física na educação da pequena infância passa, também, pelo diálogo com os pressupostos e concepções que fundamentam tais documentos, sob o risco do não reconhecimento dessa área de conhecimento na Educação Infantil. O diálogo com esses documentos não ocorre porque neles possam estar expressas determinações legais, em sentido oposto; ele se estabelece por um viés de reconhecimento de suas contribuições acerca da concepção de infância e da dinâmica curricular expressas neles, fatos reconhecidos, inclusive, por parte da produção acadêmica da área (MELLO et al., 2016).

Esta tese busca ampliar a compreensão acerca da relação que a Educação Física estabelece com a primeira etapa da Educação Básica. Para isso, analisaremos essa relação por meio das seguintes dimensões: I. documentos legais/pedagógicos que orientam as práticas educativas na Educação Infantil nacional; II. produções acadêmico-científicas da Educação Física sobre a Educação Infantil; III. ementas/bibliografias das disciplinas que tematizam a Educação Infantil nos cursos de formação em Educação Física das universidades públicas do país; e IV. discursos docentes dos professores que atuam nas redes públicas das capitais brasileiras.

Essa proposta de tese se edifica nas seguintes questões norteadoras:

- É possível encontrar nos atuais documentos pedagógicos da Educação Infantil elementos que dialogam com os *saberes/fazer*<sup>17</sup> específico da Educação Física voltada para atuação profissional na primeira etapa da Educação Básica?
- Como a produção teórica do campo acadêmico-científico pode trazer indícios que revelem o modo como a relação entre a Educação Física e a Educação Infantil tem sido estabelecida, divergindo ou convergindo com o que preconizam tais orientações legais e pedagógicas de âmbito nacional?
- Quais são as proximidades e distanciamentos entre os currículos de formação inicial das licenciaturas em Educação Física com os documentos legais/pedagógicos da Educação Infantil?
- De que modo os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, concebem a criança, desenvolvem e fundamentam as suas práticas pedagógicas nesse contexto?
- Quais são os pontos de convergência e divergência dessas discussões com as dimensões anteriormente analisadas?

### 3 OBJETIVOS

O objetivo geral desta Tese é analisar as formas que têm caracterizado as relações da Educação Física com a Educação Infantil, por diferentes dimensões.

Com o intuito de responder às questões norteadoras e fundamentar a tese apresentada, elencamos os seguintes objetivos específicos:

(a) Analisar os pressupostos que fundamentam a Educação Infantil e os diálogos que a Educação Física estabelece com esses pressupostos.

Debater os pressupostos e conceitos que fundamentam os atuais documentos nacionais orientadores da prática pedagógica da Educação Infantil pode nos apresentar pistas para compreender as possíveis contribuições específicas da Educação Física à primeira etapa da Educação Básica. Com efeito, isso permitirá elaborar categorias de análises para compreender o papel do professor com formação específica num contexto que não se organiza de forma disciplinar e escolarizada.

---

<sup>17</sup> Baseado em Nilda Alves (2010), optamos por juntar os termos saber e fazer, entendendo-os como complementares da ação docente. Na perspectiva dos Estudos com o Cotidiano, pluralizar, algumas vezes inverter, outras duplicar esses e outros termos, ajuda a pensar as ações inerentes ao cotidiano escolar, distanciando-se das “oposições binárias” presentes no pensamento científico moderno, que têm se mostrado limitantes.

(b) Discutir a relação da Educação Física com a Educação Infantil, por meio de produções acadêmico-científicas da área e sobre a infância, em interface com as DCNEIs e com a BNCC.

Analisar as produções acadêmico-científicas em um quadro interpretativo mais amplo – em diálogo com os documentos pedagógicos que orientam a Educação Infantil no Brasil – contribuirá para afirmar modos de operar da Educação Física com a Educação Infantil que consideram os infantis como atores sociais plenos, capazes de pensar e agir sobre si mesmos.

(c) Identificar, por meio das ementas/bibliografias das disciplinas relacionadas à Educação Infantil dos cursos de formação em Educação Física das universidades públicas brasileiras, os pontos de convergência e de divergência que elas estabelecem com os referidos documentos.

Os cursos de formação inicial têm impacto decisivo sobre a atuação docente. Portanto, pesquisar as ementas e as bibliografias das disciplinas que tematizam a infância permitirá verificar as aproximações e os distanciamentos que elas apresentam em relação aos documentos pedagógicos orientadores da Educação Infantil. Nesse sentido, os programas de formação inicial podem revelar indícios esclarecedores sobre as práticas pedagógicas e discursivas dos professores que atuam profissionalmente na Educação Infantil em âmbito nacional.

(d) Compreender, por meio dos discursos, como os professores que atuam nas redes/sistemas públicos de ensino das capitais brasileiras fundamentam e desenvolvem as suas práticas pedagógicas, identificando as proximidades e distanciamentos com os documentos, com a produção acadêmica e com os currículos de formação.

As práticas discursivas dos professores que atuam nas redes públicas municipais das capitais brasileiras são reveladoras do modo como esses sujeitos organizam e desenvolvem suas práticas pedagógicas. Assim sendo, torna-se possível investigar em que medida a Educação Física na Educação Infantil vem se delineando na prática cotidiana, convergindo ou não com os achados nas demais dimensões investigadas.

Reforçamos que todos esses objetivos confluem para o desafio de discutir o lugar da Educação Física na Educação Infantil, evidenciando o papel do professor com formação específica em uma área de conhecimento em um contexto não disciplinar, as pertinências e contradições presentes nesse processo.



#### 4 ITINERÁRIO E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO ESTUDO

A presente tese está organizada em forma de artigos/capítulos, sendo que cada objetivo específico corresponde a um artigo/capítulo. Embora essas unidades apresentem relativa autonomia em termos metodológicos, elas são articuladas pelo objetivo geral que perpassa todo o trabalho e pelos pressupostos teóricos que fundamentam o estudo. Dessa forma, cada artigo/capítulo pode ser lido individualmente e no conjunto da obra, sendo composto por uma introdução, metodologia, análise dos dados e considerações finais específicas.

A elaboração de tese em formato de artigos científicos corrobora a tendência atual dos Programas de Pós-Graduação e tem adquirido bastante espaço no meio acadêmico (NASSI-CALÒ, 2016), principalmente pelo fato de facilitar a publicação e, ainda dar visibilidade ao conteúdo pesquisado antes mesmo da dissertação e/ou da tese se encerrarem. Dessa forma, é possível estabelecer diálogo permanente com a comunidade científica, qualificando e fortalecendo o objeto de estudo. Algumas universidades no Brasil têm adotado esse padrão “alternativo” de tese. É o caso da Universidade de São Paulo (USP), que em seu guia de apresentação de teses, escrito por Cuenca et al. (2017, p. 21) reforçam que “[...] a apresentação de uma tese incluindo manuscritos resultantes da pesquisa é uma modalidade adotada em algumas universidades para tornar ágil a divulgação dos achados científicos”.<sup>18</sup>

Em função desse formato, a tese apresenta uma abordagem metodológica<sup>19</sup> que articula a pesquisa documental-bibliográfica (LIMA; MIOTO, 2007), utilizada nos Capítulos I, II e III, com a pesquisa descritivo-interpretativa (THOMAS; NELSON, 2002), adotada no Capítulo IV.

Na parte introdutória desta tese, iniciamos apresentando a nossa proximidade com o objeto de estudo, a delimitação do problema, os objetivos geral e específicos, o itinerário e a organização metodológica do estudo.

O Capítulo I é dedicado a examinar os documentos legais/pedagógicos que orientam as práticas curriculares da Educação Infantil em todo território nacional, com vistas a identificar o lugar que a Educação Física ocupa (ou pode vir a ocupar) na primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, utilizamos a pesquisa documental-bibliográfica para analisar aqueles que consideramos ser os três principais documentos dessa natureza: os RCNEIs, as DCNEIs e a BNCC, extraindo desses documentos categorias que servirão de base para estabelecer diálogos

---

<sup>18</sup> O conteúdo deste parágrafo toma como base o parecer à esta tese, elaborado pela Dra. Raquel Firmino Magalhães Barbosa.

<sup>19</sup> A descrição metodológica, assim como as fontes utilizadas e os procedimentos de análise serão apresentados e discutidos de forma mais detalhada no interior de cada artigo/capítulo.

analíticos com os dados dos demais capítulos.

No Capítulo II, realizamos um levantamento bibliográfico das produções acadêmico-científicas em três distintos veículos de comunicação científica, com a finalidade de observar os distanciamentos e proximidades do conhecimento produzido na área com os pressupostos teóricos adotados nos referidos documentos legais/pedagógicos. Foram localizados 117 artigos que versavam sobre a Educação Infantil, publicados em 7 periódicos científicos da Educação Física, 73 dissertações, 3 teses sobre Educação Infantil defendidas em Programas de Pós-Graduação de Educação Física e 25 trabalhos acadêmicos que discutem a Educação Infantil publicados nos Anais do Grupo de Trabalho Temático (GTT) “Escola” do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace).

A partir dessas fontes, produzimos um Estado da Arte (FERREIRA, 2002), estruturado por meio de um estudo quantitativo, calcado em indicadores bibliométricos (JOB, 2018), e de uma análise qualitativa dos títulos e referenciais teóricos nessas produções. Em relação aos títulos das publicações, recorremos aos recursos da nuvem de palavras e análise de similitudes, contidas no *software* Iramuteq (CAMARGO; JUSTO, 2013).

No Capítulo III, investigamos ementas e bibliografias das 30 disciplinas curriculares que tematizam a Educação Infantil nos currículos de formação inicial em Educação Física de 18 universidades públicas brasileiras, por meio de uma pesquisa documental-bibliográfica, no sentido de compreender como vem se delineando a formação inicial desses professores, em diálogo com os pressupostos dos já citados documentos nacionais. Para tanto, também utilizamos o *software* Iramuteq e os recursos da nuvem de palavras e da análise de similitudes.

O Capítulo IV evidencia as maneiras pelas quais os professores de Educação Física que atuam nas redes públicas municipais das capitais brasileiras compreendem a presença e o seu papel na Educação Infantil, a partir de um questionário que explora perguntas que dialogam com as categorias elencadas no Capítulo I desta tese. Para tanto, utilizamos a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), com suporte do Núcleo Central das Representações Sociais (ABRIC, 2003; SÁ, 2002), que consiste em localizar ideias centrais que sintetizam o pensamento de um determinado grupo social, produzidos por diferentes indivíduos de diferentes contextos. No caso desta pesquisa, 142 professores de Educação Física que atuam com turmas de Educação Infantil em redes públicas municipais de 10 capitais brasileiras. Mais uma vez, o *software* Iramuteq e seus recursos Nuvem de Palavras e Análise de Similitudes foram adotados para qualificar a sistematização e interpretação dos dados.

Por fim, Capítulo V discorre sobre considerações gerais provenientes deste estudo, elaborando uma análise que articula as questões tratadas em cada capítulo/artigo. Nosso

propósito não foi chegar a conclusões definitivas, mas sim problematizar o lugar da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica, evidenciando as possíveis contribuições específicas, os limites e os desafios que a presença de um profissional com formação específica nessa área do conhecimento implica em um contexto que não se organiza de forma disciplinar. Além disso, o referido capítulo suscita reflexões que podem ser aprofundadas em pesquisas posteriores.

No APÊNDICE A, elencamos todos os artigos encontrados sobre Educação Infantil nos principais periódicos científicos da Educação Física.

No APÊNDICE B, relacionamos todas as comunicações orais publicadas nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte levantadas no Capítulo II

No APÊNDICE C, por sua vez, encontram-se listadas as teses e dissertações mapeadas no estudo desenvolvido no Capítulo II.

No APÊNDICE D, estão discriminados o título, a carga horária, o período em que é ministrada e a condição de oferta (obrigatória ou optativa) de todas as disciplinas curriculares analisadas no Capítulo III, bem como as suas respectivas ementas e bibliografias.

No APÊNDICE E, consta o modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido utilizado para solicitar a adesão dos sujeitos à pesquisa.

No APÊNDICE F, apresentamos o questionário utilizado com os sujeitos desta pesquisa.

Vale ressaltar que os sujeitos colaboradores desta investigação são professores com formação inicial em Educação Física, vinculados à Educação Infantil pública municipal. O projeto de pesquisa foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, recebendo aprovação sob o Parecer nº 2.457.294, em 27/12/2017, que também pode ser conferido no *link*: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.

## Capítulo I

# **A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS LEGAIS/PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>20</sup>**

## **1 INTRODUÇÃO**

### **1.1 HISTÓRICO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DE ALCANCE NACIONAL**

A intenção de produzir documentos de alcance nacional e com o viés de propor orientações que incidam sobre o currículo escolar das diversas etapas da Educação Básica não é uma novidade no Brasil. Essa questão é percebida desde o período imperial, quando Dom Pedro I resolve estabelecer, em 1827, o que deveria ser ensinado pelos professores em todas as unidades de educação primária, de todas as cidades, vilarejos e nos considerados, à época, “lugares populosos” (SILVA; SOUZA, 2011).

Ao longo do período imperial, outras tentativas de articulação de uma política nacional de educação se sucederam, com destaque para a Reforma Couto Ferraz de 1854 que, dentre outras questões, também se ocupou em delimitar de forma explícita programas de ensino para todas as escolas brasileiras (ROCHA, 2010). Já em 1879, Leôncio de Carvalho propõe uma nova reforma educacional, definindo uma matriz curricular com características positivistas (ZOTTI, 2004).

Com advento da República, tentativas de reorganização do ensino no País foram sendo experimentadas, sem escapar da lógica de estabelecer políticas que auxiliassem no fortalecimento da unidade nacional. Nesse contexto, surge a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946. Trata-se de uma legislação que traça diretrizes bem detalhadas sobre o currículo para as crianças atendidas em estabelecimentos oficiais de ensino de 7 a 12 anos de idade (ZOTTI, 2004). Nesse mesmo ano, é promulgada uma nova Constituição no Brasil que aponta a necessidade de a União fixar diretrizes e bases para uma educação nacional. Essa intenção só

---

<sup>20</sup> Este artigo/capítulo preserva parte do conteúdo de um artigo publicado em parceria com o orientador desta tese, Prof. Dr. André da Silva Mello, e com os colaboradores: Dra. Raquel Magalhães (Professora do Colégio Pedro II, Rio de Janeiro), Dra. Bethânia Zandomínegue (Professora da Universidade Vila Velha, Espírito Santo) e Dr. Wagner dos Santos (Professor do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo), na Revista Motrivivência, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016. Isso se deve ao fato de o referido artigo ter sido idealizado e construído em estreito diálogo com o estudo que se materializou no projeto de pesquisa apresentado na seleção do doutorado do PPGEF/Ufes, em agosto de 2016.

se materializa em 1961, com a aprovação da primeira LDB<sup>21</sup> (ZOTTI, 2004). De acordo com a mesma, “Será obrigatória a prática da educação física nos cursos primário e médio, até a idade de 18 anos” (Lei nº 4.024/1961, Artigo 22º).

O governo militar, que assumiu o comando do País por meio de um golpe em 1964, sancionou a Lei nº 5.692/1971, fixando outras diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Entre as alterações realizadas nos currículos vigentes, destacamos a que retirou as disciplinas de Filosofia e de Sociologia dos programas de ensino, em substituição a disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira, ao lado de Educação Artística e Educação Física, todas elas de caráter obrigatório, conforme consta no Artigo 7º.

A LDB de 1996 ganha muita força no cenário brasileiro, por se constituir como uma reforma no sistema educacional ocorrida no contexto da redemocratização. Os debates de sua formulação se iniciam nesse período e incorporam muitos aspectos mencionados na Constituição Federal de 1988. Com destacada liderança do educador Darcy Ribeiro, a LDB é publicada na década de 1990 e já apregoa a necessidade de definição futura de uma Base Nacional Comum Curricular.

Ainda na década de 1990, após a publicação da LDB, o Ministério da Educação se incumbiu de mobilizar a classe intelectual, alinhada às políticas públicas desenvolvidas pelo Governo do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, no sentido de elaborar orientações mais abrangentes para os currículos a serem praticados em todas as instituições educativas do Brasil (ARELARO, 2000). A constituição desse documento levou em consideração propostas curriculares já existentes em Estados e Municípios, além de comparação com currículos oficiais adotados em outros países. É nesse contexto que surgem os conhecidos, e até hoje muito utilizados, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que regulamentaram o Ensino Fundamental I, a partir de 1997, o Ensino Fundamental II, a partir de 1998, e o Ensino Médio, a partir de 2000.

Os PCNs traduzem uma formatação de currículo inspirada em um modelo psicologizante, desenvolvido por César Coll, na reforma educacional espanhola (MOREIRA, 1997). Trata-se de uma proposta alicerçada em quatro níveis de informações:

- (a) as relativas ao *que ensinar* – os conteúdos (conceitos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores etc.) e os objetivos (processos de crescimento que se deseja provocar, favorecer ou facilitar mediante o ensino);
- (b) as relativas ao *quando ensinar* – maneiras de ordenar e sequenciar os conteúdos e os objetivos; (c) as referentes ao *como ensinar* – maneira de

---

<sup>21</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 4.024/1961.

estruturar as atividades de ensino/aprendizagem; e (d) as que orientam decisões sobre o *que*, *como* e *quando* avaliar (MOREIRA, 1997, p. 97, grifo do autor).

Nessa fase de elaboração curricular nacional disparada pelo Artigo 9º, inciso IV, da LDB (1996), que exige da União estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e Municípios “[...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, o governo brasileiro, por força legal, também se mobilizou para pensar parâmetros curriculares voltados para a Educação Infantil, que, a partir de 1996, tornou-se, oficialmente, a primeira etapa da Educação Básica. Em 1998, então, são publicados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil., documento sistematizado em três volumes, que buscou garantir uma organização do trabalho pedagógico desenvolvido com crianças matriculadas em creches e pré-escolas.

Com a virada de século e de milênio, deparamo-nos com novas reformulações curriculares produzidas pelo governo brasileiro, com o intuito de acompanhar as transformações econômicas, políticas, culturais e sociais e de incorporar os avanços no campo teórico educacional. Com efeito, a Educação Infantil, em 2009, o Ensino Fundamental, em 2010, e o Ensino Médio, em 2011, passam a contar com Diretrizes Curriculares Nacionais que, assim como as propostas anteriores, arvoram-se do mesmo objetivo, qual seja o de orientar legal e pedagogicamente as práticas escolares.

Há uma mudança de nomenclatura: de Parâmetros/Referenciais para Diretrizes. E o que isso significa nos campos semânticos e práticos? Segundo Araújo (2015), uma das diferenças reside no suporte legal e, portanto, determinístico, de ambos. Os Parâmetros e Referenciais se constituem como “recomendações”, menos arbitrárias na sua execução. São como uma referência básica para a construção das matrizes curriculares do professor, separadas por disciplinas. As diretrizes, por seu turno, caracterizam-se como “normas” mais rígidas em sua aplicabilidade para as escolas e profissionais da educação. Elas são como um conjunto de definições sobre os princípios, as bases e as metodologias a serem empregadas. Contudo, na prática, ambos, Parâmetros/Referenciais e Diretrizes, tornam-se um elemento balizador do trabalho pedagógico para os sistemas de ensino, escolas e professores que, via de regra, passam a estruturar, em parte, suas ações de acordo com a proposta oficial em vigor.

Há de se admitir que, embora esses documentos produzam repercussão na prática cotidiana de sistemas, escolas e docentes, entre o currículo prescrito e o vivido existem distanciamentos consideráveis, que por vezes põem em xeque a eficácia dessas propostas. Os

sujeitos que operam com esses ditames não se comportam de forma passiva e, por meio de ações táticas, no sentido certeuriano do conceito, burlam, resistem e ressignificam o seu conteúdo em função das necessidades contextuais oriundas do cotidiano (CERTEAU, 1994).

Nessa síntese histórica que apresentamos, é possível perceber que as iniciativas governamentais de organizar o sistema educacional do País, de modo a fortalecer a unidade nacional e a caracterização federativa, vai avançando com o passar do tempo e se especificando cada vez mais por segmento etário. Foi assim que as propostas de padronização curricular foram incidindo sobre a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, especialmente após a LDB, de 1996. Nesse novo período histórico, com o advento das Diretrizes Curriculares, começam a surgir propostas oficiais, não só para as etapas da Educação Básica, mas, também, para as modalidades de ensino: Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional Técnica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2013).

Por conta dessa variedade de modalidades de oferta do ensino no país que permeiam as três etapas da Educação Básica, surge a necessidade de sistematização em um novo documento que articule tudo isso. Então, em 2013, são publicadas as Diretrizes Curriculares para Educação Básica (DCNEBs) (BRASIL, 2013). As DCNEBs, além de articular as etapas e modalidades, encarregaram-se de atualizá-las todas a partir das legislações que foram, paulatinamente, modificando a LDB. Exemplo disso é o Ensino Fundamental de 9 anos de duração, que, segundo a LDB, previa o percurso formativo obrigatório de crianças e adolescentes com idades entre 7 e 14 anos, em oito séries (da 1ª a 8ª série). O Ensino Fundamental, a partir da Lei nº 11.274/2006, incorpora as crianças de 6 anos de idade, até então, alocadas na Educação Infantil.

A partir de 2015, o Governo brasileiro inicia o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mobilizando diversos setores organizados da sociedade civil, em especial, aqueles relacionados com a educação. A intenção desses setores foi a de discutir a pertinência desse documento, pois ele formata uma proposta pedagógica que, entre outras coisas, busca garantir unidade à Educação Básica em todo território nacional, exigência que consta na Constituição Federal e que foi reforçada na LDB, em 1996. Esse processo de construção foi marcado por disputas teóricas, ideológicas e políticas. No âmbito dessas disputas, ocorre o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, fato que paralisa o andamento da formulação da BNCC, que, à época – abril de 2016 –, já estava na sua segunda versão, encaminhando-se para a terceira e última. A derradeira versão foi publicada pelo governo que assume o comando do país, sob a liderança de Michel Temer, no ano de 2017, trazendo

alterações em seu texto final que desfiguraram boa parte do que havia sido construído até a segunda versão. A terceira versão era, inicialmente, para incorporar as críticas que o documento recebeu na sua versão anterior, quando foi apresentado nos inúmeros seminários realizados pelo Ministério da Educação e pelas Universidades brasileiras em todos os Estados da Federação. Entretanto, a versão final esteve alheia a essa estratégia de qualificação de seu conteúdo e foi reformulada sem a participação dos atores que vinham se encarregando de debatê-la (RIBEIRO; CRAVEIRO, 2017). Ao contrário, ela é fruto de pressões políticas e de arranjos realizados no âmbito da nova composição do Ministério da Educação, em cumplicidade com o setor empresarial (Fundação Lemann), organizações não-governamentais (Todos para a Educação) e parte da classe política, em especial deputados e senadores que tinham interesses em temas como diversidade de gênero e ensino religioso, além de posições contrárias aos avanços alcançados entre os anos de 2003 e 2016.

A BNCC, que inicialmente tinha o propósito de servir como um fator de unidade entre as três etapas da Educação Básica, na sua versão final, exclui o Ensino Médio, pois o Governo Temer já havia aprovado no Congresso Nacional uma reforma exclusiva para a última etapa da Educação Básica. Diferentemente da BNCC, os RCNEIs e as DCNEIs se configuraram como documentos legais/pedagógicos específicos da primeira etapa da Educação Básica.

## 1.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA BNCC: PERMANÊNCIAS, AVANÇOS E DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste tópico, interessa-nos discutir mais detidamente as orientações da BNCC para a Educação Infantil, buscando elementos que nos permitam localizar a interface deste documento com a inserção da Educação Física nesse contexto. Portanto, temos como objetivos: discutir a organização da Educação Infantil na BNCC, focalizando as permanências e os avanços em relação aos documentos que a precederam, bem como analisar a presença da Educação Física na Educação Infantil a partir dos pressupostos que orientam a BNCC.

Pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina Educação Física na BNCC, tampouco nos documentos que a antecederam (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Entretanto, dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos na primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas (MELLO



et al., 2012; MELLO et al., 2016).

Nesse sentido, dialogamos com a última versão da BNCC, publicada em dezembro de 2017, não como uma prescrição para a Educação Física se inserir na Educação Infantil, mas, de forma crítica, discutimos se o documento considera os movimentos desse componente curricular e do campo acadêmico-científico da área.

Estamos cientes de que a BNCC foi, e ainda é, alvo de muitas críticas da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais ligados à luta pela qualidade da educação brasileira. Não estamos descolados dessa perspectiva, mas compreendemos ser possível e necessário dialogar sobre os pressupostos contidos nela, justamente para produzirmos reflexões mais aprofundadas e consistentes sobre esse documento. Cabe ressaltar que, mesmo objeto de críticas, é inegável que a BNCC se constitui como a referência atual e oficial a ser levada em consideração para se pensarem as políticas e práticas educativas realizadas nos âmbitos dos sistemas de ensino.

Realizamos uma análise documental-bibliográfica para discutir a organização da Educação Infantil na BNCC. Pimentel (2001) afirma que pesquisas dessa natureza são desenvolvidas por meio de documentos, contemporâneos ou retrospectivos, e têm sido amplamente utilizadas nas Ciências Sociais com a finalidade de descrever e/ou comparar fatos sociais, estabelecendo suas características e tendências.

Nesse sentido, além da BNCC, trabalhamos com os RCNEIs, de 1998, com as DCNEIs, de 2009, e com as DCNEBs, de 2013.<sup>22</sup> Como dito, não há menção direta à Educação Física em nenhum desses documentos. Direcionamos a nossa análise para algumas categorias que são centrais na organização do trabalho pedagógico com a Educação Infantil e que permitem dialogar com os movimentos do componente curricular em redes/sistemas públicos municipais de ensino e do campo acadêmico-científico da área, quais sejam: [a] concepção de criança, [b] organização curricular/didática, [c] corpo/movimento e [d] jogos/brincadeiras.

Essas categorias foram organizadas em um quadro comparativo e, com base nele, discutimos as permanências e os avanços da “Base” em relação aos documentos que a precederam. As singularidades que caracterizam cada um desses documentos estão demonstradas no quadro comparativo, a seguir:

---

<sup>22</sup> No seu capítulo que trata especificamente da Educação Infantil.

**Quadro 1** – Quadro comparativo entre a BNCC, os RCNEIs e as DCNEIs

<b>Categorias</b>	<b>RCNEIs</b>	<b>DCNEIs</b>	<b>BNCC</b>
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da Infância	
Organização curricular/didática	Eixos	Linguagens	Campos de experiências
Corpo/Movimento	Caráter instrumental	Formas de expressão	Construção de sentidos
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem

Fonte: Mello et al. (2016, p. 133).

### 1.2.1 Concepção de criança

A primeira categoria que destacamos no quadro comparativo é a *concepção de criança* subjacente a cada documento. Consideramos essa categoria principal em nossa análise, pois dela derivam as demais.

Segundo Abrão (2011), a criança, no século XIX, passa a ser entendida como objeto central da Pedagogia. Essa importância é consequência do reconhecimento da dimensão psicológica, e a infância passa a ser concebida como uma fase da vida humana diferente da adultez. Para o autor, “A noção de infância ultrapassa os conceitos técnicos e científicos, sendo respaldada à luz da Sociologia, Psicologia e Medicina, entre outras áreas de saber” (p. 35).

Criança e infância, por vezes, tratadas como sinônimos, entrecruzam-se ao mesmo tempo que preservam as diferenças semânticas próprias desses termos. Criança é o sujeito histórico, social e cultural que compõe uma categoria sociológica do tipo geracional denominada infância (SARMENTO, 2008).

Uma das formas de se observar esse entrecruzamento é o processo de escolarização de crianças, que, em certa medida, traduz uma institucionalização da infância, ao passo que,

As instituições para a primeira infância, assim como a nossa ideia do que seja uma criança, podem ser e devem ser vistas como uma construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada por meio de nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade... As instituições para a primeira infância e as práticas pedagógicas são constituídas por discursos dominantes em nossa sociedade e personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado momento em uma determinada sociedade (MOSS, 2008, p. 237).

Esse processo de institucionalização da infância, materializado pela escolarização de crianças, é atravessado por “[...] diversos momentos históricos que assinalam a necessidade de se ter uma compreensão diferenciada das ações que se devem ser efetivadas no universo infantil” (ABRÃO, 2012, p. 52). No plano do ordenamento legal/pedagógico brasileiro,

diferentes documentos foram formulados com a intenção de balizar as práticas educativas da Educação Infantil brasileira. Cada um, à sua época, expressava concepções de criança e infância próprias do seu tempo.

Embora a BNCC não apresente explicitamente a área/autores que fundamentam a sua concepção de criança, como fazem os RCNEIs, percebe-se uma mudança paradigmática, já iniciada nas DCNEIs, nesse novo documento. Enquanto os RCNEIs trazem, explicitamente, uma concepção de criança ancorada em autores interacionistas<sup>23</sup> da Psicologia do Desenvolvimento (Piaget, Vygotsky e Wallon), as DCNEIs e, sobretudo, a BNCC apresentam indícios de diálogos com a Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; CORSARO, 2009, 2011; SARMENTO, 2013). Nesse caso, há uma mudança fundamental de concepção, pois a Psicologia preocupa-se com o que ocorre “dentro” das crianças em seu desenvolvimento, mesmo que esse processo seja mediado na interação com o social; já a Sociologia da Infância focaliza o que se passa “entre” elas, direcionando a sua atenção para as produções advindas de suas culturas de pares.

Essa mudança de compreensão do sujeito que habita e intervém nos tempos-espacos da Educação Infantil, a criança, nas palavras de Sarmento (2008, p. 11), é fruto de uma “[...] ontologia social que demarca as concepções sociológicas das concepções biologizantes, desenvolvimentistas, individualistas e abstratizantes da noção de criança patente noutras áreas das ciências humanas e sociais (especialmente a Psicologia de tradição piagetiana).”

Consideramos que a transição de uma concepção de criança centrada na Psicologia para a Sociologia da Infância representa um avanço para a Educação Infantil e, sobretudo, para as crianças, pois elas, nos contextos educacionais, têm as suas autorias e os seus protagonismos reconhecidos. Contudo, essa mudança paradigmática não significa descartar as contribuições da Psicologia. Para Sarmento (2013, p. 20), a Sociologia da Infância, isoladamente, não conseguirá “[...] cumprir o seu programa se não se abrir determinadamente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária de criança [...]”. Dentre as contribuições de outros campos científicos para a compreensão da infância, esse autor destaca os postulados da Psicologia Sócio-Histórica, de Lev Semyonovitch Vygotsky, especialmente no que concerne ao processo sociocultural de desenvolvimento humano, em que o papel do “outro”, da cultura, configura-se como pressuposto fundamental.

As DCNEIs já sinalizam essa mudança paradigmática ao considerar as crianças como

---

<sup>23</sup> Para a matriz interacionista, o desenvolvimento humano ocorre na convergência/interação dos fatores biológicos, hereditários e genéticos com os fatores ambientais, sociais e culturais.

sujeitos históricos e de direitos que, nas interações e nas relações cotidianas em que estão inseridas, constroem suas identidades pessoal e coletiva, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura. Essa concepção é ratificada na BNCC, que preceitua que, ao indicar a necessidade de superar os modelos assistencialistas e escolarizantes, a Educação Infantil deve considerar a participação das crianças em diferentes práticas cotidianas, nas quais se relacionam com os seus pares e parceiros adultos, produzindo sentidos para as suas ações.

A BNCC assume textualmente a compreensão de criança

[...] como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social [...] (BRASIL, 2017, p. 36).

Em nosso entendimento, a concepção de criança presente na BNCC se relaciona com os pressupostos da Sociologia da Infância, que busca superar a perspectiva da criança como um “ser-em-devir”,<sup>24</sup> para focalizar as suas características como “ser-que-é”, na completude de suas competências e disposições. Esse campo compreende os infantis como “[...] atores sociais nos seus mundos de vida [...]” (SARMENTO, 2008, p. 22) e busca romper com a visão “adultocêntrica” de educação, que anula as potencialidades criativas e subjetivas das crianças. Esse entendimento pressupõe a análise dos mundos infantis a partir da sua própria realidade, da auscultação da linguagem da criança e da compreensão das suas culturas de pares.

O entendimento da criança como protagonista revela uma transição paradigmática (SANTOS, 2010) acerca da compreensão dos processos de educação que envolvem os infantis na escola. As crianças não recebem apenas uma cultura construída, mas operam transformando essa produção cultural, seja sob a forma de interpretar e integrar, seja nos efeitos que nela produzem por meio das suas próprias práticas (SARMENTO, 2013). Essas operações Corsaro (2009) denominou “reprodução interpretativa”, pela qual entende que as crianças participam coletivamente na sociedade como sujeitos ativos, e não de forma meramente passiva.

Em síntese, a concepção de criança que se extrai desses documentos mais recentes aponta na direção de reconhecê-la como sujeito que vai aprendendo a respeito do mundo em

---

<sup>24</sup> Para a Sociologia da Infância, a criança não é, entre os humanos, o único ser em formação. Para esse campo de estudo, todos os seres humanos, independentemente da idade, estão passando por diversas mudanças ao longo da vida. Portanto, é preciso que estudos incidam também sobre aspectos da criança como ser-que-é (SARMENTO, 2013).

que está inserido, vai conhecendo seus valores e suas culturas. Esse processo de consumir e produzir cultura, valores e conhecimentos advém das experiências que a criança vai desenvolvendo junto com aprendizados e significados culturais que a rodeiam ao longo de sua vida (BARBOSA, 2018). Isso é possível, a partir do entendimento de que existem importantes contribuições das crianças para a suas próprias infâncias “[...] por meio de negociações com os adultos e de sua produção criativa de uma série de cultura de pares com as outras crianças” (CORSARO, 2011, p. 128).

### 1.2.2 Organização curricular/didática

Currículo é um modo de organizar uma série de práticas educativas que, de natureza processual, é construído por subsistemas que vão desde os órgãos mais elevados da política educativa aos contornos da formação dos sujeitos no contexto escolar (SACRISTÁN, 1998; CUNHA, 2011). Os documentos analisados utilizam termos distintos para se referir ao modo como o conhecimento deve ser trabalhado na Educação Infantil. Estamos denominando *organização curricular/didática* “[...] as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças” (BRASIL, 2013, p. 85).

Os RCNEIs se organizam de forma estrutural, por meio dos seguintes *eixos de trabalho pedagógico*: movimento, identidade e autonomia, conhecimento de mundo, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza/sociedade e matemática. O documento sugere que os professores tenham consciência, em sua prática educativa, de que a construção de conhecimentos se processa de maneira integrada e global e de que há interrelações entre os diferentes *eixos* a serem trabalhados com as crianças.

O *eixo movimento* é o que apresenta maior proximidade com a especificidade da Educação Física. Os RCNEIs definem movimento como “[...] mais do que simples deslocamento do corpo no espaço [...], uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15). Esse documento reconhece que o trabalho com o movimento deve contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando tanto o desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças, quanto a ampliação da cultura corporal de cada uma delas.

As DCNEIs, por sua vez, propõem que a organização curricular/didática se efetive por meio da articulação das diferentes *linguagens*. Segundo o documento, a proposta pedagógica

das instituições de Educação Infantil deve possibilitar à criança “[...] apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico” (BRASIL, 2013, p. 88). Com relação ao objetivo principal da Educação Infantil no país, as DCNEIs sugerem contribuir para o desenvolvimento integral das crianças, garantindo-lhes o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens (BRASIL, 2013).

O documento orienta que o trabalho pedagógico, por meio das diferentes linguagens, não deve ocorrer de forma isolada ou disciplinar; ao contrário, precisa estar articulado, potencializando a participação, expressão, criação, manifestação das crianças e a consideração de seus interesses. É importante que essa articulação ocorra de forma contextualizada e esteja sustentada nas relações, nas interações e em práticas educativas “[...] intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (BRASIL, 2013, p. 93).

Já a BNCC propõe a integração curricular na Educação Infantil por meio dos *campos de experiências*,<sup>25</sup> que são compreendidos como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38). Os *campos de experiências* incluem as práticas sociais e culturais das crianças e as múltiplas linguagens simbólicas presentes nas instituições infantis. Trata-se de uma proposta de organização curricular mediada pela ludicidade, que valoriza as interações e os sentidos produzidos pelas crianças nas relações que estabelecem com os objetos do saber, com os seus pares e com os adultos. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 38), “A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEIs em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.”

Os conhecimentos elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, segundo Mello et al. (2016), colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as

---

<sup>25</sup> A BNCC propõe cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

professores/as.

Os *campos de experiência* buscam integrar as diferentes linguagens e as diversas áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil. Embora os conceitos de *eixo* (RCNEIs), *linguagens* (DCNEIs) e *campos de experiências* (BNCC) não sejam excludentes, pois eles se aproximam em vários aspectos, consideramos que este último conceito apresenta avanços no modo de organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Apesar de os RCNEIs e de as DCNEIs se preocuparem com a não fragmentação do conhecimento, com a não disciplinarização da Educação Infantil e com a necessidade de integração e articulação do trabalho pedagógico entre as diferentes áreas e sujeitos, a ideia de *campos de experiências*, que está em consonância com a concepção de infância subjacente à BNCC, atribui centralidade à criança na construção do conhecimento. Ao valorizar as experiências infantis, o modo como elas negociam e interagem em grupo, o foco do processo de ensino-aprendizagem se desloca do que se “passa para as crianças”, para o que se “passa com e entre elas”, ou seja, com os sentidos que constroem na sua relação com os objetos do saber, com os seus pares e com os adultos (CORSARO, 2011; BUSS-SIMÃO, 2014).

Entretanto, cabe ressaltar que a institucionalização e a sistematização da experiência em campos temáticos podem afetar a própria potência desse “fenômeno”, pois a experiência não é dada *a priori*, mas, ao contrário, ela emerge da imprevisibilidade do cotidiano e na criatividade/inventividade dos sujeitos que dele fazem parte (CERTEAU, 1994; ALVES, 2012).

As experiências infantis, em nosso entendimento, ocorrem na interação que as crianças estabelecem com o mundo que as cerca, com seus pares, com os adultos com quem se relacionam e consigo mesmas. Esse processo interativo não se dá fora do corpo e das ações provenientes dele. Nesse sentido, defendemos que as manifestações da cultura lúdica infantil, expressas por meio de ações motrizes como os jogos e as brincadeiras, constituem o eixo pelo qual o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve se articular. Assim sendo, devido à natureza epistemológica do seu objeto de estudo, de suas práticas pedagógicas acumuladas e dos conhecimentos produzidos, a Educação Física é um campo imprescindível para essa primeira etapa da Educação Básica no Brasil.

### 1.2.3 Corpo/movimento

*Corpo/movimento*, juntamente com *jogos/brincadeiras*, são as categorias que estabelecem maior interface com os objetos de estudo da Educação Física e têm contribuído

para fomentar a presença do professor com formação nessa área do conhecimento nas instituições dedicadas à educação da pequena infância.<sup>26</sup>

É possível observar avanços na compreensão do corpo/movimento nos documentos analisados, em que a matriz biológica, gradativamente, vai cedendo lugar a abordagens socioculturais, que valorizam os sentidos produzidos pelas crianças nas suas ações motoras *com e sobre* o mundo. Os RCNEIs afirmam que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve contemplar “[...] a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, [...] bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal” (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15). Assim, os RCNEIs sugerem que o trabalho com movimento na Educação Infantil considere as capacidades das crianças conforme a faixa etária de zero a três anos e de quatro a seis, por meio de um processo de múltiplas experiências que a criança pode realizar sozinha ou em situação de interação.

Apesar da superação da matriz biológica,<sup>27</sup> os RCNEIs ainda apresentam um caráter instrumental do corpo/movimento, sendo que a função primordial da ação motora na Educação Infantil é oferecer suporte para futuras aprendizagens. Nesse sentido, privilegia-se o desenvolvimento de funções psicomotoras, como a coordenação e equilíbrio, a aquisição e estabilização de habilidades básicas,<sup>28</sup> a internalização de regras sociais, por meio dos jogos e brincadeiras. Essas funções estão associadas à concepção de criança subjacente ao documento, centrada na Psicologia do Desenvolvimento.

Nas DCNEIs (BRASIL, 2009, 2013), o corpo e o movimento, situados como *linguagens*, designam as formas de expressão da criança. O sentido empreendido para esses conceitos supera uma interpretação mecânica e biológica, assumindo uma dimensão cultural, que traz implicações sobre as produções subjetivas que incidem sobre eles. Nessa perspectiva, o corpo e o movimento são canais para que os pequenos expressem as suas primeiras tentativas de explorar as suas experiências brincantes, de faz de conta e de diferentes formas de

---

<sup>26</sup> Também existem fatores de ordem político-administrativa que contribuem para a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil. Segundo Martins (2015), a inserção da Educação Física na Educação Infantil vem sendo ampliada nas duas últimas décadas no Brasil, muito em função da LDB (1996) e da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (2008). O autor acredita que esses fatores foram catalisadores da presença dos professores de Educação Física na primeira etapa da Educação Básica.

<sup>27</sup> Quando falamos de superação, não estamos negando a dimensão biológica do corpo/movimento, mas buscando compreendê-lo para além dessa dimensão.

<sup>28</sup> Para as crianças de zero a três anos, os RCNEIs sugerem atividades de circuito, para que elas possam aperfeiçoar suas capacidades motoras e superar desafios para seus progressos. Para as crianças de quatro a seis, o documento indica brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se, dançar etc., para ampliar o conhecimento e o controle sobre o corpo e o movimento.



linguagens. Na ação pedagógica proposta pelas DCNEIs, a importância do corpo e do movimento está em ampliar os conhecimentos, “[...] expressivos, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (BRASIL, 2013, p. 99).

Na BNCC, os processos pedagógicos na Educação Infantil partem da concepção de que a construção de conhecimento pelas crianças se efetiva por meio da participação direta delas nas diferentes práticas cotidianas. Nesse processo, o respeito ao modo como as crianças pequenas se relacionam com o mundo e a especificidade dos recursos que utilizam – como a corporeidade, a linguagem e a emoção – são reconhecidos como essenciais nos processos de aprendizagem. Para isso, elas precisam imergir nas situações, em um processo aberto às possibilidades de interações infantis: as “experiências de aprendizagem” (BRASIL, 2017). Dentre os campos de experiências propostos pela BNCC, destacamos o campo “corpo, gestos e movimentos”, pois

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (BRASIL, 2017, p. 38-39).

Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento desse campo de experiência, expressos pelos verbos conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se sinalizam a categoria corpo/movimento como forma de expressão, de produção de sentidos e de experiências por parte das crianças. Assim sendo, esses direitos valorizam as crianças como produtoras de cultura, de conhecimentos e ratificam o entendimento de que essa categoria é fundamental na interação entre elas, fortalecendo a sua cultura de pares. Com efeito, a visibilidade e importância atribuída ao corpo e ao movimento na Educação Infantil estão relacionadas com as oportunidades que as crianças têm de produzir culturas, como autoras de suas próprias práticas.

Embora a descrição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento referentes ao campo de experiência “corpo, gestos e movimentos” traga avanços significativos em relação aos documentos anteriores, percebemos, em alguns objetivos de aprendizagem destinados aos diferentes subgrupos etários (bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas), uma apropriação utilitarista do corpo e do movimento, em que o sujeito parece estar “fora” do seu

próprio corpo, por exemplo: “Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo na participação em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos [...]” e “Fazer uso de movimentos cada vez mais precisos [...]” (BRASIL, 2017, p. 45). Ou seja, há uma certa contradição entre a concepção apresentada e a sua forma de operacionalização.

#### **1.2.4 Jogos/brincadeiras**

Dentre as linguagens e os bens culturais a que as crianças têm direito, o jogo e a brincadeira ocupam um lugar de destaque nos documentos legais da Educação Infantil. De acordo com Maldonado et al. (2017), a prática dirigida de jogos e brincadeiras em ambiente escolarizado e a sua presença em documentos pedagógicos oficiais é muito anterior à publicação dos PCNs. Ao fazer um resgate histórico dessa questão, os autores citam o Tratado de Educação Física e Moral, de 1870, que listava os “jogos apropriados” para a prática da ginástica formativa, bem como pela definição legal do trabalho pedagógico dos jogos e brincadeiras nas aulas de Educação Física, em 1906, e a inclusão da “recreação” como disciplina obrigatória nos currículos de formação docente em Educação Física, a partir de 1962.

As palavras “brincadeira” e “jogos” aparecem associadas nesses documentos. Embora possam ser caracterizadas de forma distinta uma da outra, concordamos com Maldonado et al. (2017, p. 176) que “[...] ambas são utilizadas sempre em conjunto e notamos que estão pautadas, quase exclusivamente, na obra de Huizinga (1980), que desconsidera o termo brincar, atribuindo o seu sentido etimológico ao jogo”.

A centralidade do jogo e da brincadeira na prática pedagógica na Educação Infantil contemporânea confere uma valorização nos processos lúdicos e imaginativos das crianças, pois, mediante as brincadeiras e interações com seus pares e o contexto em que vivem, as crianças pensam, sentem, agem no mundo de uma maneira própria e produzem conhecimentos.

Embora todos os documentos trabalhados valorizem o brincar, os desejos e as necessidades infantis, ao analisá-los, constatamos diferenças em relação à maneira de ver a criança e seus processos brincantes. Os RCNEIs apresentam as brincadeiras como “atividades permanentes” (BARBOSA, 2018), que ampliam a cultura corporal das crianças por meio da multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando tanto o desenvolvimento de aspectos físicos da motricidade das crianças, quanto a ampliação da cultura corporal de cada uma delas (BARBOSA, 2018). Para isso, esses Referenciais reconhecem que o professor pode recorrer a alguns elementos para promover e enriquecer as condições oferecidas para as crianças brincarem.

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras (BRASIL, 1998, v. 3, p. 35).

Nesse sentido, a perspectiva de jogo e de brincadeira adotada pelos RCNEIs indica, em certo grau, a valorização da motricidade infantil, de estratégias e de conteúdos de ensino, isto é, o jogo é percebido como um meio para a aprendizagem ou para desenvolver alguma habilidade, aproximando-se do conceito de “jogo didático”<sup>29</sup> proposto por Kishimoto (2008).

Nas DCNEIs, o jogo e a brincadeira são compreendidos como uma forma de expressão da linguagem corporal, que se articula com a orientação de práticas educacionais organizadas em torno da criança, como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura, e tem como eixo principal as interações e as brincadeiras:

As propostas curriculares da Educação Infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo no qual estão inseridas, por força da própria cultura, é amplamente marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse processo, é preciso valorizar o lúdico, as brincadeiras e as culturas infantis (BRASIL, 2013, p. 93).

Destacamos que o caráter educativo das DCNEIs tem o seu potencial pedagógico no entendimento do jogo como objeto, na valorização do sujeito-criança com suas produções culturais, no reconhecimento das maneiras singulares infantis de ser e de agir no mundo e da criança como coprodutora de práticas brincantes no cotidiano escolar. Por isso, esse documento valoriza as formas espontâneas e voluntárias de jogo e o que as crianças trazem do seu contexto social para enriquecer a brincadeira.

O jogo, nesse sentido, apresenta-se como objeto de interesse das crianças e um meio para compreender o cotidiano escolar como um espaço de práticas lúdicas, criativas e desafiadoras, que permitem que elementos que fazem parte da vida da criança estejam em constante diálogo com o trabalho pedagógico do professor.

Já na BNCC, notamos que a concepção de jogo e brincadeira se constitui como um “direito de aprendizagem”, pois essas manifestações são compreendidas como capitais culturais lúdicos dos quais todas as crianças devem se apropriar para garantir o seu direito de brincar,

---

<sup>29</sup> Nessa perspectiva, o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações.

além de considerar as maneiras como elas convivem, exploram, participam, se conhecem e se comunicam em suas relações brincantes.

Para potencializar os aprendizados significativos das crianças, a BNCC apresenta o conceito de *campos de experiências*, centrado na vivência das diferentes linguagens e práticas socioculturais, considerando os interesses infantis. Quando trata do “corpo, gestos e movimentos”, a BNCC explicita a articulação desses elementos na construção de sentidos, na expressão corporal, no conhecimento de si e do mundo, com o objetivo de

[...] brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais” (BRASIL, 2017, p. 36).

Esses aspectos proporcionam que a criança utilize várias linguagens em um processo relacional, criativo e lúdico. Dessa maneira, trazer o jogo, a brincadeira e suas interações como aspectos centrais no processo educacional e de direito na Educação Infantil é estar de acordo com os desejos infantis de viver a infância em suas mais variadas formas de expressão brincante, levando em consideração as suas racionalidades, as construções de saberes nas culturas de pares e as vivências no cotidiano infantil. Portanto, compreender o jogo e a brincadeira como direito de aprendizagem é ir além do caráter funcional e espontâneo do jogo, para reconhecê-lo como um direito social, que proporciona ampliação do capital cultural lúdico infantil.

O jogo e a brincadeira permitem compreender as crianças em suas diferentes singularidades. Tornar o jogo/brincadeira elementos centrais na Educação Infantil é uma forma de assumir outra racionalidade para esse espaço-tempo educativo, que associa interesses e necessidades, representando as características próprias do ser criança e favorecendo o desenvolvimento de diversas linguagens. Ao brincar e jogar, as crianças vão se construindo como sujeitos de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, criando regras de convivência social e de participação nas atividades brincantes. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

## **2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM OS DOCUMENTOS LEGAIS/PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Compreendemos que a BNCC deve ser concebida como um esforço de sistematização das conquistas provenientes dos diferentes campos e sujeitos que integram a Educação Infantil, e não como uma prescrição para ser aplicada nesse contexto. Também é necessário admitir críticas ao seu processo de construção – que iniciou de maneira mais aberta ao diálogo e estimulando a participação democrática e acabou, na sua terceira versão, sendo publicada de forma mais verticalizada pelo governo que assumira em abril de 2016 –, bem como ao seu conteúdo, que apresenta algumas lacunas e inconsistências.

A BNCC, quando comparada com os documentos que a antecederam, apresenta avanços em relação às categorias analisadas no que concerne: a) ao reconhecimento da criança como autora e protagonista em seus processos educativos com a Educação Infantil; b) à organização didática e curricular da Educação Infantil de maneira integrada e articulada entre as diversas áreas do conhecimento; c) à noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista; d) ao reconhecimento dos jogos e das brincadeiras como direitos de aprendizagem e não mais como meio para outras aprendizagens. Contudo, nos desdobramentos dessas categorias, apresentados, especialmente, após a terceira revisão da “Base”, divulgada em dezembro de 2017, percebe-se o engessamento dos objetivos de aprendizagens destinados aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ao proceder dessa forma, a BNCC extrapola a função de apresentar os pressupostos gerais para a Educação Infantil e entra em questões curriculares específicas, que, em nossa compreensão, deveriam ser desenvolvidas em cada unidade de ensino, considerando as particularidades locais e as singularidades dos sujeitos presentes em cada contexto.

Reafirmamos que as categorias analisadas e os avanços percebidos na BNCC não apontam para a inserção da “disciplina da Educação Física”. Todavia, compreendemos ser imprescindível a presença do professor com formação em Educação Física nesse contexto, pois existem contribuições específicas referentes ao modo como o trabalho pedagógico com o corpo/movimento e jogos/brincadeiras podem ser desenvolvidos por esses profissionais (KLIPELL, 2013; ROSA, 2014; MARTINS, 2015; BARBOSA, 2018).

Uma última consideração relevante que carece de ser refletida recai sobre as condições de trabalho que influenciam/interferem diretamente na materialização de qualquer proposta curricular. Isso porque aspectos como organização dos tempos e rotinas, materiais, espaços,

entre outros, são determinantes para dizer se a BNCC é exequível nos termos em que ela se propõe. Como a “Base” não aprofunda tais questões, é impossível avaliar, neste momento, a sua repercussão na “ponta”, ou seja, na sua condição de materializar o “prescrito” no contexto “vívido”.

## Capítulo II

# **DIÁLOGOS ENTRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>30</sup>**

## **1 INTRODUÇÃO**

Nas considerações iniciais desta tese chamamos a atenção para uma aparente ampliação da produção acadêmica que relaciona os campos da Educação Física e da Educação Infantil. Por essa razão, optamos por realizar uma investigação que aprofunde essa questão.

Essa ampliação do interesse por parte da academia pode ser verificada em diversos trabalhos. Artigo de Moura, Costa e Antunes (2016) analisou seis periódicos nacionais da Educação Física entre os anos de 2000 e 2012, localizando 25 publicações sobre Educação Infantil. No livro “Educação Física na educação infantil: práticas pedagógicas e cotidiano escolar”,<sup>31</sup> Mello et al. (2012) encontraram 53 artigos que foram publicados em cinco importantes periódicos dessa mesma área de conhecimento no período de 1979 a 2010. Ampliando esse período analisado para dezembro de 2014 e para as seis revistas científicas da Educação Física com melhor classificação no WebQualis/Periódicos da Capes, Martins (2015), em sua dissertação, encontrou 74 artigos publicados.

O interesse por compreender a produção acadêmico-científica sobre Educação Infantil também pode ser acompanhado na dissertação de Picelli (2002), que mapeou todas as teses/dissertações sobre essa temática publicadas por Programas de Pós-Graduação em Educação Física, encontrando 31 no interstício de 1977 e 2000. Já Bezerra (2011) buscou revelar as concepções e práticas corporais referentes à Educação Infantil publicadas na Revista de Educação Física do Exército<sup>32</sup> entre os anos de 1932 e 1942.

No plano dos trabalhos acadêmicos divulgados por meio de congressos científicos, Carvalho (2009) constatou que, entre 1997 a 2007, foram 14 produções veiculadas no GTT

---

<sup>30</sup> A parte que apresenta e analisa os dados quantitativos deste capítulo foi aprovada no formato de comunicação oral no GTT Escola do Conbrace de 2017, na cidade de Goiânia, e publicada nos Anais do referido congresso. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9214/5444>>. Acesso em: 20 maio 2018. A outra parte, que trata da esfera qualitativa dos mesmos, foi aprovada no formato de artigo na Revista Brasileira de Educação Física e Esportes (RBEFE), no dia 12 de outubro de 2018.

<sup>31</sup> Mello e Santos (2012).

<sup>32</sup> Principal periódico do início do século XX, juntamente com a Revista Educação Physica.

Escola do Conbrace. No período seguinte, de 2009 a 2013, Pinto (2015) observou a presença de 8 trabalhos no mesmo GTT do citado congresso.

As pesquisas encontradas referentes ao tema versam sobre a produção acadêmico-científica publicada em diferentes veículos de comunicação científica (livros, dissertações, artigos e Anais), porém no formato de Estado do Conhecimento<sup>33</sup> (ROMAMOWSKI; ENS, 2006). Contudo, não localizamos estudos que tenham dedicado esforços no sentido de produzir uma análise mais alargada dessa produção, conjugando diferentes veículos de comunicação científica, ou seja, elaborando um Estado da Arte (FERREIRA, 2002). No caso específico desta pesquisa, referimo-nos às teses e dissertações, trabalhos acadêmicos publicados em Anais de congresso e artigos científicos. Estudos com essa natureza são importantes para avaliarmos o movimento de uma temática dentro do campo científico. Nesse sentido, as diferentes formas de abordar um objeto evidenciam a pluralidade de enfoques que é pensada pelos pesquisadores, mediante seus interesses e referenciais teóricos utilizados para analisar os dados (FERREIRA, 2002).

Nesta pesquisa, interessa-nos compreender como a produção acadêmico-científica da Educação Física aborda a Educação Infantil, convergindo ou divergindo com uma concepção de infância que compreende a criança como sujeito de direitos, protagonista e produtora de cultura. Esses pressupostos estão ancorados na Sociologia da Infância e, de forma implícita, fundamentam os documentos pedagógicos mais atuais que orientam as práticas educativas na primeira etapa da Educação Básica (DCNEIs e BNCC).

O objetivo deste capítulo é analisar, em diálogo com as concepções e pressupostos presentes nos documentos orientadores da Educação Infantil no Brasil (já tratados no Capítulo I), as produções acadêmico-científicas da Educação Física que abordam a primeira etapa da Educação Básica. Para tanto, realizamos um Estado da Arte (FERREIRA, 2002) sobre essas produções, buscando inventariar e sistematizar a produção dessa área do conhecimento em diálogo com as DCNEIs e com a BNCC.

## **2 METODOLOGIA**

O delineamento metodológico desta pesquisa é de caráter bibliográfico que, segundo Lima e Miotto (2007, p. 40), “[...] possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir

---

<sup>33</sup> Estudo que aborda apenas uma fração das publicações sobre o tema estudado.



a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto”.

Para a realização desta investigação, utilizamos as seguintes fontes na formulação dos dados: teses e dissertações produzidas nos programas de Pós-Graduação em Educação Física do Brasil, artigos publicados em revistas científicas da área e trabalhos acadêmicos veiculados nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte.

No processo de levantamento dos dados, recorremos ao Banco de Teses e Dissertações da Capes<sup>34</sup> para identificar as produções que abordaram a Educação Infantil como objeto de estudo, tendo, como delimitação temporal, a primeira defesa de mestrado do primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Física, na Universidade de São Paulo (1979), até dezembro de 2016, mês e ano de finalização deste levantamento.<sup>35</sup>

Os artigos científicos foram pesquisados nos sites oficiais dos seguintes periódicos científicos da Educação Física brasileira: Movimento, Motriz, Motrivivência, Pensar a Prática, Revista Brasileira de Educação Física e Esporte (RBEFE), Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) e Revista de Educação Física da UEM. Esses periódicos foram selecionados de acordo com a sua classificação no Webqualis da Capes (2013-2016), delimitando o nosso corpus de análise aos que estão ranqueados nos estratos superiores:<sup>36</sup> A2, B1 e B2. A opção pelos estratos superiores se deve à presunção de que, devido aos rigorosos processos de seleção, nesses periódicos científicos circula o que há de mais avançado no campo da Educação Física brasileira (MARTINS, 2015). Foram considerados todos os artigos publicados desde o primeiro exemplar da revista mais antiga (RBCE), em 1979, até dezembro de 2016, mês e ano de finalização do levantamento.

Em relação aos trabalhos acadêmicos, escolhemos o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) por ele se constituir como um dos principais eventos científicos da Educação Física no Brasil. Desde a sua primeira edição, em 1979, esse evento reúne bianualmente pesquisadores, docentes e estudantes das universidades e dos programas de pós-graduação, como também professores da Educação Básica. Foram consideradas todas as

---

<sup>34</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>.

<sup>35</sup> Seguindo o cronograma estabelecido para cada etapa da pesquisa, a finalização da coleta de dados deste capítulo foi dezembro de 2016, mesmo sabendo que a tese seria publicada anos mais tarde. Não entendemos haver problema nessa decisão, tendo em vista a estratégia adotada para cumprir com o planejamento do estudo como um todo, e pelo fato de ainda estarmos tratando de publicações recentes, que, segundo Job (2018), no âmbito das Ciências Humanas, têm uma vida média e de obsolescência desse tipo de literatura calculada em aproximadamente 6 anos.

<sup>36</sup> Cabe ressaltar que, atualmente, não há nenhum periódico nacional que publica pesquisas relacionadas com as subáreas sociocultural e pedagógica da Educação Física, as quais tendem a ser publicadas em peri[ódicos classificados como A1.

comunicações orais provenientes do Grupo de Trabalho Temático (GTT) “Escola”<sup>37</sup> nos anais das edições do Conbrace entre 1997 (data de fundação do GTT) e 2015 (último encontro realizado até o encerramento da coleta de dados deste capítulo).

A seleção das publicações que interessava a esta pesquisa ocorreu, inicialmente, com base nos seguintes critérios: leitura dos títulos, palavras-chave<sup>38</sup> e resumos nesses três veículos de comunicação científica. Quando não se mostravam suficientes para esclarecer a pertinência da publicação aos critérios estabelecidos, partíamos para a leitura na íntegra do texto.

Em um primeiro momento, este capítulo apresenta um panorama numérico sobre o material levantado por meio de indicadores bibliométricos, que constituem uma técnica quantitativa e estatística. A bibliometria auxilia na verificação de muitos aspectos da comunicação científica e se mostra excelente ferramenta para conhecer o estado da arte das áreas do conhecimento em seus recortes específicos (JOB, 2018). Este trabalho permitiu medir a produção do conhecimento, apontando o seu fluxo temporal, a distribuição nos três veículos de comunicação científica elencados, os autores mais proeminentes e suas respectivas universidades e seus vínculos institucionais. “Essa técnica é bem aceita por pesquisadores de diversos campos do conhecimento e os dados empíricos resultantes se mostram importantes apoios para análise quantitativa e qualitativa” (JOB, 2018, p. 21).

Na sequência, adotamos o *software* Iramuteq<sup>39</sup> – que realiza análises sobre *corpus* textuais, sendo possível examinar textos, entrevistas, documentos, redações etc. – para sistematizar os dados encontrados e, por fim, analisamos os referenciais teóricos de todas as publicações, relacionando-os com os pressupostos presentes nas DCNEIs e na BNCC.

### 3 RESULTADOS

O primeiro levantamento localizou 184 artigos científicos nas revistas pesquisadas, 31 trabalhos acadêmicos no Conbrace e 99 teses/dissertações provenientes dos Programas de Pós-Graduação em Educação Física do País. Como o foco da nossa investigação recai sobre produções nacionais que problematizam a presença da Educação Física na Educação Infantil,

---

<sup>37</sup> O Grupo de Trabalho Temático (GTT) “Escola” foi a nossa referência de busca, entendendo que, nesse GTT, circulam as publicações que tematizam a presença da Educação Física nas diversas etapas da Educação Básica.

<sup>38</sup> As palavras-chave que sinalizam a pertinência do trabalho ao escopo desta pesquisa foram: Educação Infantil; Pré-Escola; Creche; Criança; e Infância.

<sup>39</sup> Dentre as ferramentas disponíveis nesse *software*, utilizamos a nuvem de palavras, que agrupa as palavras e as organiza em função de sua frequência, e a análise de similitudes, que permite identificar as coocorrências entre as palavras e a conexidade que há entre elas (CAMARGO; JUSTO, 2013).

excluímos as publicações assinadas por autores estrangeiros, bem como aquelas que não tinham os seus arquivos disponíveis nos bancos de dados consultados e as que não traziam a especificidade da Educação Infantil como etapa formal de ensino, mesmo quando se tratava de crianças da faixa etária de zero a cinco anos de idade. Assim, retiramos estudos que foram realizados em instituições de assistência social, de atendimento educacional especializado, projetos de extensão universitária, laboratórios de pesquisa ou ambientes domésticos. Após aplicarmos esses critérios, restaram 117 artigos científicos, 76 teses/dissertações e 25 trabalhos acadêmicos, totalizando 218 publicações.

### 3.1 ANÁLISE EXPLORATÓRIA DOS DADOS

A Tabela 1 discrimina a quantidade total de trabalhos publicados no GTT Escola, nas dez edições de sua existência, bem como o número de trabalhos que tratam especificamente da Educação Infantil e o percentual que os mesmos representam.

**Tabela 1** – Quantidade de trabalhos veiculados no GTT Escola por edição do Conbrace

Ano	Total de trabalhos	Trabalhos sobre Educação Infantil	%
1997	60	4	6,7
1999	20	0	0,0
2001	23	2	8,7
2003	20	2	10,0
2005	21	3	14,3
2007	20	3	15,0
2009	27	5	18,5
2011	36	3	8,3
2013	33	3	9,1
2015	39	0	0,0
<b>Total</b>	<b>299</b>	<b>25</b>	<b>8,4</b>

Fonte: O autor.

A Tabela 2, por sua vez, apresenta os mesmos dados quantitativos, porém especificando cada periódico

**Tabela 2** – Quantidade de artigos em cada periódico

Revista	Total de artigos	Artigos sobre Educação Infantil	%
<b>Motrivivência</b>	727	22	3,0
<b>Motriz</b>	913	10	1,1

<b>Movimento</b>	843	18	2,1
<b>Pensar a Prática</b>	651	23	3,5
<b>RBCE</b>	994	20	2,0
<b>RBEFE</b>	735	13	1,8
<b>UEM</b>	857	11	1,3
<b>Total</b>	<b>5720</b>	<b>117</b>	<b>2,0</b>

Fonte: O autor.

Embora numericamente menor, as publicações que tratam da Educação Infantil nos anais do Conbrace são percentualmente bem superiores aos dos periódicos. Uma das razões é o fato de o GTT “Escola” publicar apenas trabalhos relacionados à Educação Física escolar e os periódicos veicularem estudos que abrangem todas temáticas pertinentes ao campo da Educação Física (fisiologia, educação, biomecânica, lazer, esporte, história da educação física, entre outras). Além disso, os critérios de avaliação para publicação em Anais e em periódicos se distinguem, sendo o primeiro mais acessível a um número maior de pesquisadores, professores da rede de Educação Básica e estudantes de graduação e Pós-graduação. O segundo, impulsionado inclusive pelos critérios de avaliação da Capes,<sup>40</sup> torna-se um veículo menos acessível, pois neles está centrada a contagem de pontos dos professores que atuam nos Programas de Mestrado e Doutorado em Educação Física.

Em relação as teses e dissertações, foram encontradas 76 publicações, sendo 73 dissertações e 3 teses, entre 1983 e 2016, nos seguintes Programas de Pós-Graduação em Educação Física:

**Tabela 3** – Dissertações e teses em relação às instituições promotoras dos cursos de Pós-graduação

<b>Instituição</b>	<b>Quantidade</b>	
	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
<b>Universidade Gama Filho–RJ (UGF)</b>	3	0
<b>Universidade Castelo Branco–RJ (UCB)</b>	3	0
<b>Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)</b>	15	0
<b>Universidade Estadual de São Paulo (USP)</b>	8	0
<b>Universidade Metodista de Piracicaba–SP (Unimep)</b>	10	0

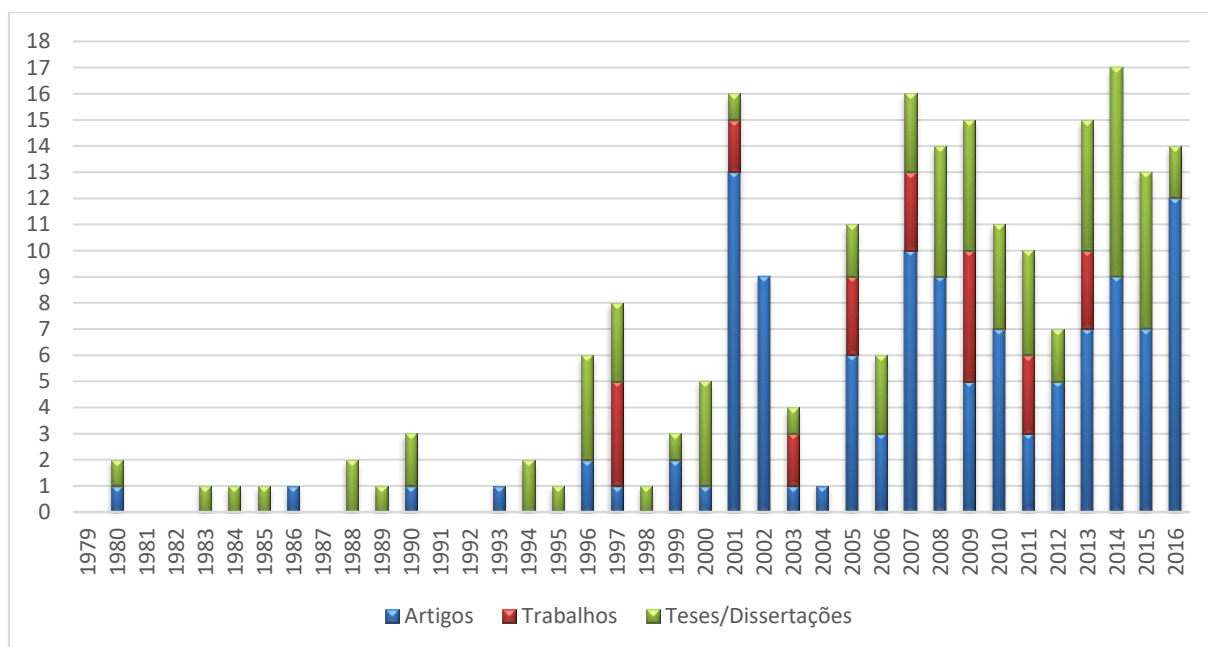
<sup>40</sup> A Capes privilegia a publicação por parte dos docentes de Programas de Pós-Graduação em Educação Física em revistas científicas, ranqueando-as em estratos A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, que equivalem, respectivamente, a 100 pontos, 80 pontos, 60 pontos, 40 pontos, 20 pontos, 10 pontos, 5 pontos e zero. Na Área 21, as publicações em congressos científicos não são contadas objetivamente para os docentes, apenas para a avaliação geral do Programa, que é expressa por Notas que variam de 3 a 7. Em ambos os casos, é valorizada a participação de discentes em coautoria com seus orientadores.

<b>Universidade Estadual de Campinas–SP (Unicamp)</b>	16	1
<b>Universidade Federal do Paraná (UFPR)</b>	1	0
<b>Universidade Estadual de Londrina–PR (UEL)</b>	1	0
<b>Universidade Estadual do Maringá–PR (UEM)</b>	1	0
<b>Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)</b>	6	0
<b>Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)</b>	1	0
<b>Universidade Federal de Pelotas–RS (UFPEL)</b>	1	0
<b>Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)</b>	1	0
<b>Universidade Federal de Santa Maria–RS (UFSM)</b>	7	2
<b>Universidade Federal de Brasília (UnB)</b>	1	0
<b>Universidade Federal da Paraíba (UFPB)</b>	1	0
<b>Total</b>	<b>73</b>	<b>3</b>

Fonte: O autor.

Para melhor apresentar como a produção, nesses três veículos de comunicação científica, estabeleceu-se nesse período, organizamos os dados no Gráfico 1, que relaciona a quantidade de trabalhos acadêmico-científicos sobre Educação Infantil, e o ano em que foram publicados ao longo do período temporal analisado.

**Gráfico 1** – Fluxo temporal das publicações nos três veículos de comunicação científica



Fonte: O autor.

O Gráfico 1 apresenta as 218 publicações distribuídas nos 38 anos que compreendem o nosso recorte temporal, perfazendo uma média de 5,7 publicações por ano. A partir de 1993, essa produção é ininterrupta. Contudo, a produção acadêmico-científica anterior ao ano de 1996

é incipiente, na medida em que apenas quatro artigos científicos e doze teses/dissertações foram publicados. A expansão observada a partir de referido ano deve-se, em parte, à criação do GTT “Escola” em 1997, ano em que são publicados os quatro primeiros trabalhos acadêmicos sobre Educação Infantil no Conbrace. É preciso ressaltar que a produção acadêmico-científica relativa a esse Congresso – o qual é bianual – sempre é igual a zero nos anos pares, o que pode ser percebido na linha vermelha do gráfico.

Silva e Pinheiro (2001/2002, p. 49), ao realizarem um estudo sobre a presença da Educação Infantil nas teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação em Educação Física entre os anos de 1979 e 1997, “[...] revelam uma realidade de pesquisa que não privilegia a Educação Infantil como campo ou objeto de estudo da Educação Física, tornando a produção nesta área incipiente e esparsa”. Destacam ainda que “[...] há uma pulverização de interesses de pesquisa, sem apontar para a construção de uma organicidade entre a Educação Física e a Educação Infantil”.

É na primeira década do novo milênio que essa produção se torna consolidada, ao passo que, exceto 2003 e 2004, em todos os outros anos a produção acadêmico-científica sobre Educação Infantil está acima da média anual (5,7).

O ano inaugural da expansão da produção acadêmico-científica coincide com a promulgação da LDB, que apresentou uma nova regulamentação para o setor educacional do País. Destacamos o fato de a Educação Infantil ser assumida, pela primeira vez, como uma etapa formal de ensino que compõe a denominada Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Com o propósito de desvendar quem são as vozes proeminentes, “autorizadas”, que mais influenciam o campo, resolvemos identificar os autores que mais publicam sobre Educação Infantil na área, nos três veículos de comunicação científica analisados. Os dados mostraram que, entre os 320 diferentes autores que assinam, individualmente ou em parceria, essas publicações, 22 concentram três ou mais trabalhos. É nesse contingente que vamos centrar as próximas análises.

**Tabela 4** – Pesquisadores da Educação Física que mais publicam sobre Educação Infantil

Nome	Trabalho	Artigo	Tes/Dis
<b>André Mello</b>	2011	2012; 2014; 2015; 2016	-
<b>Débora Sayão</b>	1997	1999; 2001; 2002a; 2002b	-
<b>Elaine Prodócimo</b>	-	2008; 2009; 2010; 2012; 2016	-
<b>Osvaldo Luiz Ferraz</b>	-	2001a; 2001b; 2001c; 2004; 2006	-
<b>Ana Cristina Richter</b>	2007; 2011	2005; 2010	-

<b>Eleonor Kunz</b>	-	2010; 2013; 2014; 2016	-
<b>Nara Rejane Oliveira</b>	2001; 2003; 2013	2005	-
<b>Rute Tolocka</b>	-	2008; 2010; 2013; 2015	-
<b>Ademir de Marco</b>	-	2008; 2014; 2016	-
<b>Amanda Rosa</b>	2011	2014	2014
<b>Daniela Soares</b>	-	2014; 2016	2015
<b>Eliana Ayoub</b>	2005	2001; 2005	-
<b>José Francisco Chicon</b>	-	2011; 2013; 2016	-
<b>Lino de Macedo</b>	-	2001a; 2001b; 2001c	-
<b>Marcos Viniciu Klippel</b>	2013a	2014	2013b
<b>Maria das Graças Sá</b>	-	2011; 2013; 2016	-
<b>Maria Helena Ramalho</b>		2005	1989; 1996
<b>Martha Costa</b>	2009	2010; 2012	-
<b>Nelson Andrade Filho</b>	-	2006; 2013; 2014	-
<b>Rodrigo Martins</b>	-	2015; 2016	2015
<b>Wagner dos Santos</b>	-	2012; 2014; 2016	-
<b>Zenólia Figueiredo</b>	-	2006; 2011; 2014	-

Fonte: O autor.

Os autores desse grupo possuem diferentes vínculos institucionais. Foi possível identificar três tipos: Pesquisadores da Pós-graduação; Professores do Ensino Superior; Professores da Educação básica e/ou estudantes da Pós-graduação, conforme Tabela 5, abaixo:

**Tabela 5** – Vínculo institucional dos autores que mais publicam sobre Educação Infantil<sup>41</sup>

<b>Vínculo institucional</b>	<b>Nome</b>
<b>Autores vinculados à Pós-graduação</b>	André Mello (Ufes)
	Elaine Prodócimo (Unicamp)
	Oswaldo Luiz Ferraz (Usp)
	Eleonor Kunz (Ufsc)
	Rute Tolocka (Unimep)
	Ademir de Marco (Unimep/Unicamp)
	Lino de Macedo (USP)
	José Francisco Chicon (Ufes)
	Wagner dos Santos (Ufes)
	Zenólia Figueiredo (Ufes)

<sup>41</sup> Consideramos o vínculo que os autores possuíam em dezembro de 2016. Admitimos que essa classificação pode sofrer alteração com o passar dos anos.

<b>Autores que atuam no Ensino Superior</b>	Nelson Andrade Filho (Ufes)
	Maria das Graças Sá (Ufes)
	Maria Helena Ramalho (SC)
	Débora Sayão (Ufsc)
	Nara Rejane Oliveira (USP)
<b>Autores estudantes de Pós-graduação e/ou professores que atuam na Educação Básica</b>	Martha Costa (Uneb)
	Amanda Rosa (Ufes)
	Ana Cristina Richter (UFSC)
	Daniela Soares (Unicamp)
	Marcos Vinicius Klippel (Ufes)
	Rodrigo Martins (Ufes)

Fonte: O autor.

Os autores desta tabela que atuam em Pós-graduação em Educação Física também estão envolvidos na orientação de teses e dissertações que tematizam a Educação Infantil nos seus respectivos Programas, sem que, necessariamente, os seus conteúdos tenham sido publicados nos veículos analisados neste estudo. Por essa razão, torna-se relevante analisar a sua participação na produção acadêmico-científica da área por esse quesito.

Avançando nessa discussão, resolvemos identificar as universidades em que esses profissionais estão vinculados com o objetivo de verificar se há alguma que se destaca e/ou que concentra essas publicações. Fizemos isso apenas com aqueles que estão envolvidos na Pós-graduação *stricto sensu*.

O professor André Mello (Ufes) orientou no período analisado cinco dissertações, Eleonor Kunz (UFSC) quatro dissertações, Ademir de Marco (Unimep/Unicamp) duas dissertações e uma tese, Rute Tolocka (Unimep) quatro dissertações, Elaine Prodócimo (Unicamp) duas dissertações, Osvaldo Luiz Ferraz (USP) duas dissertações, Zenólia Figueiredo (Ufes) duas dissertações, Wagner dos Santos (Ufes) uma dissertação e Lino de Macedo (USP), bem como José Francisco Chicon (Ufes), nenhum trabalho.

Constatamos que, a Ufes, a UFSC, a USP, a Unicamp e a Unimep reúnem os docentes com maior repercussão acadêmico-científica na área. Diante disso, resolvemos evidenciar a participação dessas universidades nessa produção. Para tanto, elaboramos o Quadro 2 para visualizar a distribuição de tudo que fora publicado no período:



**Quadro 2 – Proveniência estadual e institucional das publicações analisadas**

ESTADOS	INSTITUIÇÃO	ARTIGOS	TRABALHOS	TES/ DIS	TOTAL	
SP	USP	17	3	8	28	84
	Unicamp	13	4	16	33	
	Unimep	4	0	10	14	
	UFSCAR	3	0	0	3	
	Unicsul	2	1	0	3	
	Unesp	3	0	0	3	
ES	Universidade Católica Vitória	1	0	0	1	31
	Ufes	14	1	15	30	
SC	UFSC	19	2	6	27	30
	UDESC	1	0	1	2	
	Secretaria Educação São José	1	0	0	1	
RS	UFRGS	3	0	1	4	17
	UFPEL	1	0	1	2	
	UFSM	0	0	7	7	
	UCS	1	0	0	1	
	Metodista	2	0	0	2	
	Rede POA	0	1	0	1	
PR	UFPR	2	2	1	5	12
	UEL	0	0	1	1	
	UEM	4	1	1	6	
MG	UFMG	4	1	0	5	10
	Rede BH	1	1	0	2	
	Unifei	1	0	0	1	
	Rede Ipatinga	1	0	0	1	
	UFU	0	1	0	1	
RJ	UGF	1	0	3	4	9
	UCB	0	0	3	3	
	UERJ	1	0	0	1	
	Rede Rio	0	1	0	1	
GO	UFG	3	1	0	4	6
	UEG	0	1	0	1	
	Rede Goiânia	0	1	0	1	
BA	UNEB	1	1	0	2	3
	UFBA	1	0	0	1	
PE	UFPE	1	0	0	1	3
	UNIVASF	1	0	0	1	
	Escola Particular	1	0	0	1	
DF	Unieuro	1	0	0	1	3
	UnB	1	0	1	2	
MT	UFMT	2	0	0	2	2
SE	UFS	1	1	0	2	2
MS	UFMS	2	0	0	2	2
PB	UFPB	1	0	1	2	2
AM	UFAM	1	0	0	1	1
RN	UFRN	0	1	0	1	1

Fonte: O autor.

São Paulo com a Usp, Unicamp e Unimep, o Espírito Santo com a Ufes e Santa Catarina com a UFSC predominam como as instituições que mais concentram pesquisas que relacionam a Educação Física com a Educação Infantil, apresentando mais de dez publicações cada uma delas. Resultado que coincide com a proveniência institucional dos pesquisadores que mais publicam nos veículos de comunicação científica da área. Portanto, temos elementos suficientes para afirmar que a Educação Infantil é um objeto de estudo para esses autores e suas universidades.

Tomando como base a relação entre as universidades que mais se destacam na produção com os pesquisadores dessas mesmas instituições, assinando tanto os trabalhos quanto as orientações de teses e dissertações, torna-se conveniente aprofundar as análises no sentido de entender possíveis motivos que levam a essa proeminência. Nossa busca se concentrou em localizar linhas de pesquisa e/ou grupos de pesquisas que possam explicar essa grande participação na produção acadêmico-científica da Educação Física sobre Educação Infantil.

No caso da Ufes, André Mello, docente com maior número de publicações entre os autores analisados, pertence ao Instituto de Pesquisas em Educação e Educação Física (Proteoria),<sup>42</sup> que, em parceria com Wagner dos Santos (também presente na Tabela 5, com três trabalhos publicados e uma orientação de dissertação) desenvolvem pesquisas com foco na relação entre Educação Física e Educação Infantil. Ambos participam do Programa de Pós-graduação em Educação Física da universidade federal capixaba. O Proteoria também tem como membros Omar Schneider e Amarílio Ferreira Neto, reconhecidos pesquisadores do campo da história da Educação e da Educação Física que, embora não estejam entre os autores que mais publicaram sobre a temática focalizada em nosso estudo, orientaram uma e duas dissertações respectivamente. Ambos tematizam a história e, nos trabalhos mencionados, fizeram uma opção de investigar os processos de constituição histórica da Educação Física Infantil. Podemos afirmar que o Proteoria tem, portanto, se constituído como importante grupo de pesquisa no âmbito da Educação Física na Educação Infantil.

Zenólia Figueiredo, José Francisco Chicon, Maria das Graças de Sá são pesquisadores que privilegiam outros objetos de estudo. No caso da primeira, a formação docente. As três dissertações orientadas e os artigos que publicou focalizam a formação docente em si, tendo a relação da Educação Física com a Educação Infantil com pano de fundo. Os últimos autores

---

<sup>42</sup> Registrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Ver mais em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2752387638625288>>. Cabe ressaltar que no período analisado o NAIF, grupo fundado por André Mello, ainda não existia.

fazem parte do mesmo grupo de pesquisa, chamado de Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa), que tem como foco atividades de extensão e pesquisas com o público-alvo da Educação Especial. Assim como Zenólia Figueiredo, a Educação Infantil surge como o contexto e não como objeto principal.

A UFSC aparece entre as que mais publicam, especialmente, pela participação de Elenor Kunz (atualmente aposentado). O referido autor ganhou evidência na década de 1990 ao elaborar uma proposta de metodologia de ensino para a Educação Física escolar, denominada “Crítico-emancipatória” (DARIDO, 2003). Os projetos de pesquisa registrados em seu currículo Lattes apontam para preocupações com a Pedagogia do Esporte, do Brincar, “Se-movimentar” e do “Ser Criança”. Da relação entre criança e brincadeira surgem livros, dissertações orientadas e artigos publicados que tematizam a Educação Infantil. Portanto, embora ele não assuma a primeira etapa da Educação Básica como principal temática de seus estudos, esta parece tangenciar as discussões sobre essas categorias (brincar e criança).

Na Unicamp, Elaine Prodócimo tem se dedicado mais aos estudos da Educação Física escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e ao *bullying*. Portanto, não é uma autora que assume a Educação Infantil como objeto privilegiado em suas pesquisas. Ademir de Marco, na Unicamp, coordena o Grupo de Estudos de Educação Física no Desenvolvimento Infantil (Geefidi) que, juntamente com Rute Tolocka, da Unimep, desenvolveu vários estudos acerca do desenvolvimento motor infantil, fato que também pode ser observado nas temáticas das dissertações orientadas por ambos. A parceria entre os autores também é fruto da participação de Ademir de Marco, que também foi orientador de Rute Tolocka no Mestrado e no Doutorado da Unicamp,<sup>43</sup> no Programa de Pós-graduação em Educação Física da Unimep, do qual o autor fez parte até 2006. Contudo, as dissertações orientadas na Unicamp possuem uma característica diferente, pois têm maior proximidade com discussões pedagógicas.

A Unimep manteve ativo o Programa de Pós-graduação em Educação Física entre os anos de 2000 e 2013, e tem ampla participação na produção em Educação Física Infantil devido a Rute Tolocka e Ademir de Marco. Rute Tolocka, após o fechamento do referido Programa, credenciou-se no Programa de Ciências do Movimento Humano na mesma instituição, que surgiu da fusão entre os Programas de Educação Física e de Fisioterapia, e continua publicando artigos sobre Educação Infantil em diversos periódicos da Educação.

---

<sup>43</sup> Nas duas oportunidades, os trabalhos defendidos não tratavam da Educação Infantil, mas sim, sobre o desenvolvimento motor.

A USP tem dois professores entre os que mais publicaram nos veículos de comunicação científica analisados. São eles Osvaldo Luiz Ferraz e Lino de Macedo. Além de parceiros em várias publicações que assinam juntos, Macedo foi orientador de Ferraz no doutorado em Educação da USP, estudando justamente a Educação Infantil. Atualmente Macedo está aposentado e seu currículo mostra que sua temática de maior interesse é o jogo e suas múltiplas vertentes. Já Ferraz segue na referida universidade, mantendo ativos projetos de pesquisas sobre a Educação Física na primeira etapa da Educação Básica, objeto de estudo que assumiu desde seu doutoramento.

Desse panorama, inferimos que, entre os autores de maior destaque na produção acadêmico-científica da Educação Física Infantil, André Mello (Ufes), Rute Tolocka (Unimep), Osvaldo Luiz Ferraz (USP) e Ademir de Marco (Unicamp) são aqueles que têm a relação da Educação Física com a Educação Infantil como objeto principal, pois além da presença entre os mais “influentes” nesse campo, continuam orientando teses/dissertações com essas temáticas.

Importante ponderar que essas análises são decorrentes de um retrato que, a partir dos critérios estabelecidos, focalizou a produção acadêmico-científica em determinados veículos e de uma determinada área do conhecimento, não nos permitindo afirmar que esses autores são as únicas vozes circulantes no cenário acadêmico-científico. Para tanto, teríamos que analisar como isso repercute também na área da educação (nos seus congressos, nos seus Programas de Pós-Graduação e nas suas revistas específicas).

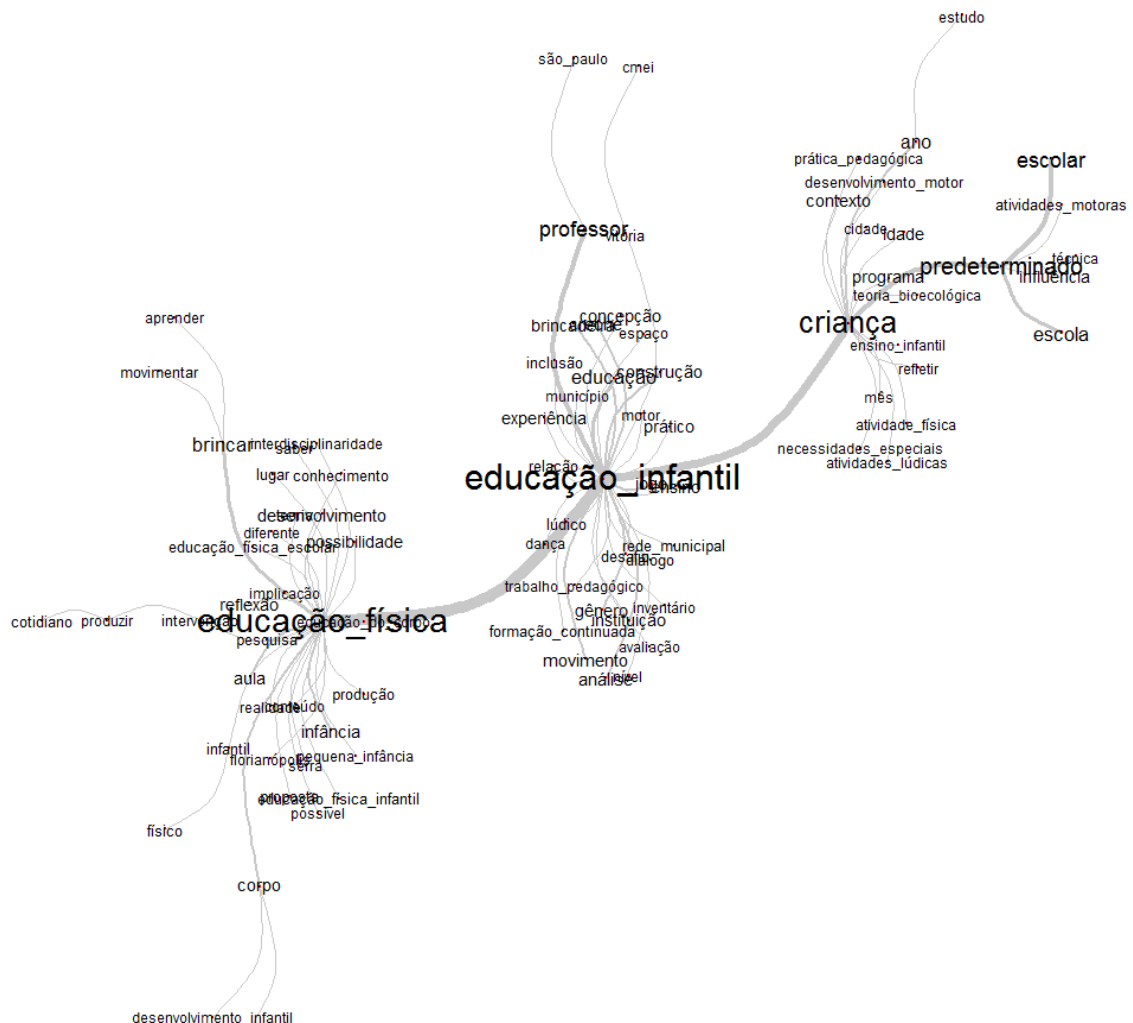
### 3.2 ANÁLISE QUALITATIVA DAS PUBLICAÇÕES

Após apresentar uma visão geral sobre como a produção acadêmico-científica que relaciona a Educação Física com a Educação Infantil se configurou no período estudado, passamos a analisar mais detidamente esse conjunto de produções. Optamos por fazer isso por meio de seus títulos, que, em nossa compreensão, oferecem uma síntese do que trata a publicação científica, e dos referenciais teóricos predominantes, por expressarem as concepções teóricas e epistemológicas contidas nessas publicações.

A Imagem 1, a seguir, organiza as palavras dos títulos de todas as 218 publicações por meio da nuvem de palavras:



**Imagem 2** – Similitudes das palavras presentes nos títulos das produções acadêmico-científicas



Fonte: O autor.

A Imagem 2 demonstra “três núcleos” (Educação Física, Educação Infantil e Criança) que agrupam uma série de palavras com conexões entre si. No centro da imagem, temos o núcleo Educação Infantil que se ramifica para os outros dois: Educação Física e Criança.

O núcleo capitaneado pela palavra Educação Infantil se liga a palavras/termos, como prático, experiência, município, rede municipal, São Paulo, Vitória, CMEI, inclusão, professor, formação continuada, avaliação, diálogo, lúdico, gênero, instituição, trabalho pedagógico, concepção, movimento e brincar. Com exceção de município-professor-São Paulo e Vitória-CMEI, as demais palavras se encontram “soltas”, sem ligação entre si.

Esse núcleo denota que a Educação Infantil está relacionada com as experiências que ocorrem nos municípios (ente federativo responsável pela oferta da primeira etapa da Educação Básica) e que abordam diversas temáticas, como questões de gênero, processos avaliativos,

formação docente e concepções sobre o movimento e o brincar. Todas essas temáticas permeiam a constituição da Educação Infantil como etapa formal de ensino e dos processos pedagógicos subjacentes a ela. Destacamos que Vitória e São Paulo estão entre as palavras de maior destaque devido ao fato de uma grande quantidade de publicações narrar as experiências ocorridas nessas Capitais.

O núcleo Educação Física já produz outras conexões, nas quais aparecem as palavras: interdisciplinaridade, saber, experiência, reflexão, implicação, intervenção, aula, Educação Física escolar e cotidiano, de forma dispersa. As palavras brincar, físico, infância, corpo, desenvolvimento, por sua vez, demonstram ligações internas entre si. Da palavra brincar, temos uma bifurcação para movimentar e aprender. A palavra infantil está conectada a físico e o termo corpo está associado a desenvolvimento infantil. Dessa forma, pode indicar uma ideia de corpo (infantil) ligada à noção de desenvolvimento (físico), e de brincar associada à aprendizagem e ao movimento.

Nesse caso, a Educação Física, na primeira etapa da Educação Básica pode ser entendida como um componente curricular responsável por potencializar o aspecto motor das crianças. Desenvolver a motricidade infantil é de grande importância, pois possibilita o (re)conhecimento do próprio corpo, permite a execução de diversas tarefas que conferem maior autonomia ao indivíduo e favorece processos de interações entre pares, especialmente quando realizados por meio da ludicidade, dos jogos e brincadeiras. Entretanto, é preciso atenção para não restringir os processos pedagógicos da Educação Física na Educação Infantil apenas ao desenvolvimento físico-motor e transformar os jogos/brincadeiras em meros elementos de condução a essa finalidade.

Segundo a BNCC, o corpo e o movimento integram um dos campos de experiência a ser desenvolvido na Educação Infantil com a finalidade de construção de conhecimento e de produção cultural, o que possibilita às crianças vivenciar processos de socialização e de construção identitária. Os jogos/brincadeiras na Educação Infantil são entendidos pela BNCC como um direito de aprendizagem e não mais como um meio para outras aquisições (MELLO et al., 2016).

O núcleo Criança agrega palavras como desenvolvimento motor, atividades motoras, atividade física, programa, técnica, teoria bioecológica, idade, ano, mês, contexto, ensino infantil, prática pedagógica, estudo, refletir, necessidades especiais, atividades lúdicas. Chama a atenção o fato de termos uma ramificação direta da palavra “criança” com “predeterminado”, que, por sua vez, desdobra-se em influência, técnica, atividades motoras, escolar e escola. A própria presença do termo “teoria bioecológica” é sintomática para dizermos que a criança está

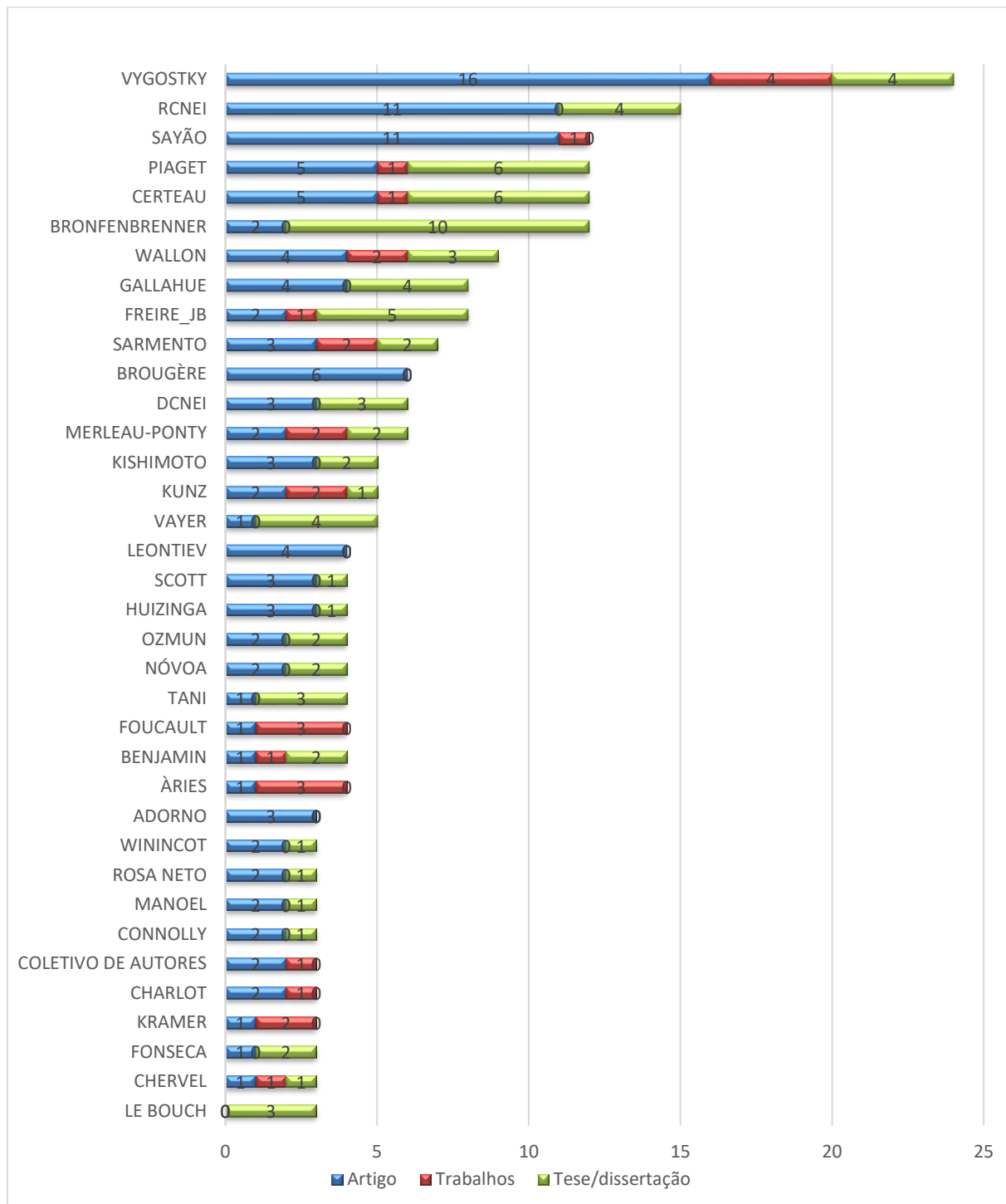
sendo concebida como um sujeito universal, pautada por processos maturacionais de regulação endógena do organismo, pelos quais esses aspectos se estabelecem como preocupação final dos processos pedagógicos. Essa perspectiva exerce forte influência na Educação Física escolar historicamente. Abordagens pedagógicas, como a Desenvolvimentista (TANI et al., 1988), defendem que a Educação Física escolar seja baseada em atividades que visem ao pleno desenvolvimento motor dos alunos, propondo, inclusive, uma taxonomia que estabeleça os movimentos que as crianças são capazes de realizar e precisam ser trabalhados em função da idade e da série escolar.

Os documentos pedagógicos orientadores das práticas pedagógicas da Educação Infantil apontam em sentido contrário a essa perspectiva, enfatizando que as crianças, mais do que um corpo físico a ser desenvolvido, devem ser assumidas como sujeitos históricos e de direito, capazes de construir sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2017). Ao analisarem a BNCC e as DCNEIs, Mello et al. (2016, p. 144) afirmam que ambas avançam “[...] à noção de corpo e de movimento como forma de expressão e de produção de sentidos, inscritas num contexto cultural e distantes de uma ideia estereotipada e biologicista”.

Para ter mais elementos que sustentem nossas análises, examinamos os referenciais teóricos utilizados em todas as 218 produções acadêmico-científicas que compõem nossa amostra. Foram identificados 36 diferentes referenciais, contabilizados e sistematizados no Gráfico 2:



**Gráfico 2** – Referenciais mais utilizados em artigos científicos, trabalhos acadêmicos e teses/dissertações



Fonte: O autor.

O critério utilizado para compor esse gráfico foi que cada referencial teórico precisava ter sido utilizado como base em pelo menos três publicações, independentemente se tese/dissertação, artigo científico ou trabalho acadêmico. Consideramos que o impacto da participação desses referenciais não pode ser examinado de forma isolada, mas, sim, pela

conjunção deles em campos do conhecimento que os aglutinam sob uma mesma perspectiva teórica, conforme disposto no Quadro 3:

**Quadro 3** – Campos do conhecimento, referenciais teóricos e quantidade de publicações

<b>Campo do conhecimento</b>	<b>Referencial teórico</b>	<b>Quantidade</b>
Psicologia	Vygotsky (24)	60
	Leontiev (4)	
	Piaget (12)	
	Wallon (9)	
	Vayer (5)	
	Le Boulch (3)	
	Winnicott (3)	
Comportamento Motor	Tani (4)	40
	Gallahue (8)	
	Ozmun (4)	
	Bronfenbrenner (12)	
	Manoel (3)	
	Connolly (3)	
	Rosa Neto (3)	
	Fonseca (3)	
Educação Física	Sayão (12)	28
	Coletivo de Autores (3)	
	Kunz (5)	
	Jão Batista Freire (8)	
Documentos Orientadores	DCNEIs (6)	21
	RCNEIs (15)	
Sociologia	Sarmento (7)	17
	Charlot (3)	
	Chervel (3)	
	Scott (4)	
Filosofia	Merleau-Ponty (6)	17
	Foucault (4)	
	Adorno (3)	
	Benjamin (4)	
História	Àries (4)	16
	Certeau (12)	
Jogos/Brincadeiras	Huizinga (4)	10
	Brougère (6)	
Formação Docente	Nóvoa (4)	4
Pedagogia	Kishimoto (5)	8
	Kramer (3)	

Fonte: O autor.

O Quadro 3 demonstra uma grande variedade de perspectivas teóricas. Esse fato é destacado positivamente por Silva e Pinheiro (2001/2002), pois as autoras acreditam que é a partir do cruzamento entre os diversos campos do saber que a articulação da Educação Física com a Educação infantil se consolida. Todavia, demonstra também a influência massiva dos campos da Psicologia e do Comportamento Motor nas produções acadêmico-científicas sobre Educação Física na Educação Infantil. A liderança da Psicologia pode ser acrescida de outros autores que foram classificados nos campos da Educação Física, Pedagogia e Documentos orientadores, isso porque esses campos estão permeados por autores cujas obras são lastreadas em perspectivas teóricas típicas. É o caso de João Batista Freire (Psicologia piagetiana), RCNEI (Psicologia do desenvolvimento), Kishimoto (Psicologia do desenvolvimento).

A influência do Comportamento Motor, que já foi destacada neste texto quando analisamos os títulos das produções em tela, está assentada em autores como Tani e Manoel, signatários de uma abordagem pedagógica para a Educação Física escolar denominada Desenvolvimentista.<sup>44</sup> Também é formada pela presença de Connolly, Ozmun e Gallahue, autores internacionais que defendem uma perspectiva de intervenção centrada no desenvolvimento de habilidades motoras por faixas etárias. Bronfenbrenner está associado à teoria bioecológica (muito recorrente, conectada à palavra criança nos títulos das publicações). Sua teoria pressupõe a existência de níveis estruturais de desenvolvimento que se organizam em microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema que, como em *efeito cascata*, se interpõem<sup>45</sup> (SPESSATO et al., 2009, destaque do próprio autor).

A presença e a influência da Psicologia também ocorrem na Educação Física, especialmente pela abordagem Construtivista desenvolvida por João Batista Freire, que, em função da concepção teórica, diverge do preconizado pelas DCNEIs e pela BNCC, estando mais afinada com a noção de jogo/brincadeira, encontrada no RCNEI (MELLO et al., 2016).

O brincar e jogar também são dimensões recorrentes nas produções assinadas por Kishimoto. A referida autora trabalha com o conceito de “jogo didático”, no qual o ato de jogar se torna um eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de informações consideradas relevantes ao modelo escolar estabelecido (MELLO et al., 2016).

As DCNEIs e a BNCC têm em comum o fato de defenderem que o trabalho pedagógico com o corpo e o movimento está para além da dimensão biológica funcionalista, centrada em

---

<sup>44</sup> Explicada anteriormente.

<sup>45</sup> Alguns autores fazem analogia às cascas de uma cebola em que uma estrutura está dentro da outra.

uma perspectiva sociocultural que privilegia a produção de sentidos. Identificamos no Capítulo I, que as DCNEIs assinalam que a importância do corpo/movimento está em ampliar o repertório cultural das crianças e os conhecimentos “[...] expressivos, corporais, que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos das crianças” (BRASIL, 2013, p. 99). A BNCC estabelece que um dos “campos de experiência”<sup>46</sup> a serem trabalhados com as crianças da Educação Infantil é o “Corpo, Gestos e Movimento”. Nesse campo de experiência, o corpo é essencial na construção de sentido: “[...] por meio do tato, do gesto, do deslocamento, do jogo, da marcha, dos saltos, as crianças expressam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo” (BRASIL, 2017, p. 23).

Mello et al. (2016) compreendem, com base nesses documentos, que a importância atribuída ao corpo e ao movimento na Educação Infantil está relacionada com a produção cultural infantil e com os processos de autoria de suas práticas corpóreas. Nesse mesmo sentido, Nunes e Ferreira Neto (2012) advogam pela valorização do trabalho pedagógico com o movimento em sua totalidade, superando a visão restritiva de aquisição das habilidades motoras.

Não obstante a predominância de referenciais da Psicologia e do Comportamento Motor, percebemos, na Tabela 1, alguns autores que apontam em sentido contrário a esses postulados. O Coletivo de Autores defende uma mediação da Educação Física com base no materialismo histórico-dialético, em que as práticas pedagógicas têm como objetivo a problematização da realidade que cerca a criança e da construção da sua identidade como sujeito social. Sayão problematiza a presença da Educação Física na Educação Infantil, ressaltando a necessidade de se compreenderem as singularidades do sujeito criança e do movimento corporal infantil como instrumento de apropriação das diferentes linguagens produzidas pela cultura, que é reinventada permanentemente pelas crianças. Sarmiento e Certeau<sup>47</sup> são muito presentes em publicações que consideram as crianças protagonistas de seus processos de socialização e que, de forma ativa, produzem cultura entre pares.

Esse grupo de autores, utilizado como referenciais teóricos para embasar as discussões propostas nas publicações analisadas, ao mesmo tempo em que se configuram como um

---

<sup>46</sup> Modo organizativo adotado pela BNCC para identificar os conhecimentos/saberes a serem desenvolvidos com as crianças de zero a cinco anos de idade.

<sup>47</sup> Embora as reflexões de Certeau não estejam direcionadas as ações infantis na vida cotidiana, diferentes estudiosos da Educação Física têm realizado um consumo produtivo de sua teoria, ressignificando-a e estabelecendo paralelo com as atividades da criança em contextos sociais.

contraponto às influências da Psicologia e do Comportamento Motor, em certa medida, possui proximidade com as concepções e pressupostos presentes nos documentos orientadores da Educação Infantil.

### 3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR QUE A EDUCAÇÃO INFANTIL OCUPA NAS PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Os dados analisados mostram que, considerando o recorte histórico adotado, a produção acadêmico-científica sobre Educação Infantil nos veículos de comunicação científica da Educação Física cresceu nas últimas décadas, alcançando uma média de 5,7 publicações. Esse crescimento decorre, aparentemente, entre outros fatores, do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. Em outra vertente, este estudo demonstrou uma grande participação da Ufes e da UFSC nas publicações que relacionam a Educação Física com a Educação Infantil, justamente, IES sediadas nas cidades que são pioneiras na inserção do professor dessa área de conhecimento na primeira etapa da Educação Básica. A USP, Unicamp e Unimep também se destacam, porém muito em função da potência dos seus Programas de Pós-Graduação e, conseqüentemente, da capacidade de atração de mestrandos e doutorandos de diferentes Estados do Brasil.

Em uma análise qualitativa, percebemos que, nessas produções, predominam concepções biologicistas de Educação Física infantil e de criança sob forte influência de referenciais teóricos provenientes do campo da Psicologia e do Comportamento Motor, divergindo, assim, do que preconizam os documentos pedagógicos que orientam a Educação Infantil nacional. Com isso, não estamos sugerindo que esses conhecimentos sejam descartados, mas ressignificados no diálogo com outros pressupostos que têm orientado a Educação Infantil no país. Autores como Go Tani e Edison de Jesus Manoel, importantes referenciais no campo do Comportamento Motor, afirmam a necessidade de articulações desse campo com as dimensões socioculturais (TANI, 2008; MANOEL, 2008).

Contudo, ainda que timidamente, também percebemos a presença de autores (referenciais) que reconhecem a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista de seus processos de socialização. Com efeito, mais alinhados às concepções que fundamentam as DCNEIs e a BNCC. A presença de referenciais provenientes da Filosofia, da Sociologia e da História é sintomática nessa direção. Buss-Simão e Gomes-da-Silva (2008, p. 395-396) admitem que o encontro multidisciplinar da pedagogia e da educação física com a sociologia, a antropologia, a história e a filosofia pode ser traduzido como um grande avanço

para esses dois campos investigativos, especialmente no que se refere à categoria infância. Isso porque, “[...] ultimamente, uma parte considerável de tais estudos propõe a superação das concepções de criança como um vir a ser, como tábula rasa ou como adulto em miniatura”.

Conforme dito no Capítulo I, consideramos que a transição de uma concepção de criança centrada na Psicologia e no Comportamento Motor para um diálogo sintonizado com a Sociologia, Filosofia e História Cultural representa um novo marco para a Educação Infantil, sobretudo, para as crianças, pois elas, nos contextos educacionais, têm as suas autorias e os seus protagonismos reconhecidos. Todavia, essa mudança paradigmática não significa substituímos ou realizarmos opção única por um desses campos, pois concordamos com Sarmiento (2013, p. 20) quando afirma que a Sociologia da Infância, isoladamente, não conseguirá “[...] cumprir o seu programa se não se abrir determinantemente a um trabalho teórico interdisciplinar, que contribua para impedir uma visão fragmentária de criança [...]”. Dentre as contribuições de outros campos científicos para a compreensão da infância, esse autor destaca os postulados da Psicologia Sócio-Histórica, de Vygotsky e Leontiev, autores com bastante recorrência nas produções analisadas, especialmente no que concerne ao processo sociocultural de desenvolvimento humano, em que o papel do “outro”, da cultura, configura-se como pressuposto fundamental.

Diante desse cenário, torna-se pertinente indagar se esse fato não põe em risco a presença (ou ampliação) de professores com formação específica em Educação Física na primeira etapa da Educação Básica? Isso porque, na medida em que tais documentos se constituem como balizadores da organização e dos processos de ensino-aprendizagem da Educação Infantil, concepções destoantes dos pressupostos que os fundamentam podem “depor contra” a presença/permanência nessa etapa de ensino.

Este estudo lança como desafio para pesquisas futuras, a ampliação da análise da produção acadêmico-científica que discute a relação da Educação Física com a Educação Infantil para os veículos da área da Educação (nos seus congressos, nos seus Programas de Pós-Graduação e nas suas revistas específicas).

### Capítulo III

## **EDUCAÇÃO INFANTIL E FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DAS EMENTAS E BIBLIOGRAFIAS DE DISCIPLINAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>48</sup>**

### **1 INTRODUÇÃO**

A relação entre a Educação Física e a Educação Infantil tem se manifestado em diferentes dimensões, mobilizando pesquisadores a analisarem a inserção dessa área do conhecimento na primeira etapa da Educação Básica (RICHTER; VAZ, 2010; CAVALARO; MULLER, 2009), questões relativas à formação docente (SAYÃO, 1999; AYOUB, 2001; LACERDA; COSTA, 2012; MARTINS, 2015) e as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto (DEBORTOLI, 2008; MELLO; SANTOS, 2012; KLIPPEL, 2013).

No tocante à preparação profissional, Sayão (1999) alerta que, tradicionalmente, os cursos de licenciatura em Educação Física não se preocupavam com a formação de professores para atuar na Educação Infantil. Ayoub (2001) defende haver uma certa incompatibilidade da formação docente com as especificidades da Educação Infantil, assinalando que “[...] a ausência de propostas qualificadas dos(as) profissionais que atuam e que pretendem atuar na educação infantil, traz consequências negativas para o desenvolvimento do trabalho educativo em creches e pré-escolas” (p. 55).

Em estudos mais recentes, Martins (2015) afirma que é preciso repensar a formação de professores de Educação Física para a atuação no contexto institucional da primeira etapa da Educação Básica, pois, ainda hoje, “[...] prevalecem representações e práticas na Educação Infantil assentadas em perspectivas que concebem as crianças como seres incompletos e incapazes, que precisam ser preenchidos pelo adulto, para que possam alcançar a sua maturidade” (p. 21).

Em contraposição, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2013) defendem que as crianças sejam consideradas como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas dos seus próprios processos de socialização. As DCNEIs concebem a formação docente como elemento primordial na construção de uma proposta

---

<sup>48</sup> Este capítulo, no formato de artigo, foi publicado na Revista Movimento, na edição: v. 24, n. 3, jul./set. 2018. O artigo foi construído em conjunto com o orientador desta tese, Prof. Dr. André da Silva Mello, e com a estudante de graduação Luiza Fraga Tostes, que, por meio da sua pesquisa de Iniciação Científica, colaborou na produção de dados, na análise dos mesmos e na escrita final do manuscrito.

pedagógica de qualidade que atenda às especificidades das crianças pequenas, garantindo as experiências estéticas por meio da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão na produção das culturas infantis (BRASIL, 2013).

A efetivação de práticas pedagógicas que caminhem nessa direção requer a ampliação de estudos que problematizem a atuação dos professores de Educação Física com a pequena infância, pautados nas concepções e pressupostos que atualmente balizam a organização legal e pedagógica da primeira etapa da Educação Básica, expressas tanto nas DCNEIs quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). A predileção por utilizar esses documentos como referências leva em consideração que os mesmos dialogam com os movimentos que envolvem esse componente curricular e com a produção acadêmico-científica da Educação Física na Educação Infantil (MELLO et al., 2016).

Por outro lado, notamos a carência de pesquisas que investiguem os processos de formação inicial em Educação Física voltada para a atuação profissional na Educação Infantil. Levantamento realizado em seis importantes periódicos científicos<sup>49</sup> da área revela que, entre 1979 e 2015, há apenas três artigos com esse foco (MARTINS; BARBOSA; MELLO, 2018).

A Educação Física é o segundo maior curso formador de professores no País, ultrapassando a marca de 149.000 matrículas no ano de 2015, ficando atrás, somente, da Pedagogia (INEP, 2016). O Brasil conta, atualmente, com 752 cursos de licenciatura em Educação Física em atividade espalhados por todo o território nacional, nas cinco regiões geográficas, sendo 367 situados nas capitais, ou seja, 48,8% do total (*e-MEC*, 2017).<sup>50</sup>

Ainda, segundo a plataforma *e-MEC*, no Brasil existem 308 instituições públicas de Ensino Superior, sendo 76 municipais, 124 estaduais e 108 federais. Destas, 82 oferecem o curso de licenciatura em Educação Física (3 municipais, 30 estaduais e 49 federais), representando 26,62% do total. As capitais brasileiras concentram 34 cursos de licenciatura em Educação Física (41,5%) em instituições públicas de Ensino Superior (9 estaduais e 25 federais).

Nesse contexto, faz-se necessário compreender como os currículos das licenciaturas em Educação Física das universidades públicas do País têm abordado questões referentes à organização e à operacionalização do trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Uma das maneiras de averiguar como este tema tem sido tratado é analisando as ementas e as

---

<sup>49</sup> Revista Movimento, Revista Brasileira de Ciência do Esporte, Motriz, Revista de Educação Física da UEM, Pensar a Prática e Revista Brasileira de Educação Física e Esporte.

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 mar. 2017.



bibliografias das disciplinas curriculares da Educação Física que tematizam a Educação Infantil. Assim, é possível captar indícios sobre as concepções e os pressupostos que ancoram essas disciplinas, pois as ementas se caracterizam como uma descrição que resume o conteúdo conceitual de uma determinada disciplina curricular, enquanto as bibliografias relacionam as obras que dão suporte teórico-metodológico as mesmas.

Portanto, o objetivo deste artigo é analisar as ementas e bibliografias de disciplinas relacionadas à Educação Infantil nos cursos de formação inicial em Educação Física, identificando os pontos de convergência e de divergência que elas estabelecem com os documentos norteadores dessa primeira etapa da Educação Básica no Brasil, que apontam para o reconhecimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura e protagonista em seus processos de socialização.

## **2 DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Trata-se de uma pesquisa documental, que utiliza como fontes as ementas e as bibliografias das disciplinas relacionadas à Educação Infantil dos cursos regulares, presenciais e com pelo menos uma turma já graduada de licenciatura em Educação Física oriunda de universidades públicas do País, sediadas nas capitais brasileiras em que há a presença de professores de Educação Física atuando na primeira etapa da Educação Básica pública municipal.<sup>51</sup>

Escolhemos as universidades públicas devido às pesquisas desenvolvidas por essas instituições no contexto nacional e pela influência regional que elas exercem na formação docente nas cidades e nos Estados em que estão sediadas. O recorte pelas capitais leva em conta a sua capacidade de propagação das políticas públicas – entre elas as educacionais – para outras cidades, bem como prováveis parcerias pontuais e/ou mais duradouras que as universidades costumam estabelecer com o poder público, a fim de oportunizar campos de pesquisa, ensino e extensão, promovendo a aproximação e a interlocução entre os sujeitos da Universidade e da Educação Básica.

---

<sup>51</sup> Seguindo o mapeamento citado na página 32 desta tese.

De acordo com a plataforma e-MEC,<sup>52</sup> são 19 universidades públicas brasileiras que se enquadram no critério definido para este estudo.<sup>53</sup> As ementas e as bibliografias foram acessadas nos sites oficiais das instituições, por meio de telefonemas e/ou por mensagens eletrônicas (e-mail) às coordenações de curso. A única instituição da qual não obtivemos informações foi a IFRR; por essa razão, ela foi excluída das análises.

O *corpus* deste estudo é constituído por 30 ementas que focalizam questões relacionadas às práticas pedagógicas e 267 obras vinculadas a elas, entre artigos, documentos oficiais, livros, capítulos de livros, teses e dissertações. No processo de análise utilizamos o *software* Iramuteq<sup>54</sup> (CAMARGO; JUSTO, 2013) para realizar um tratamento quali-quantitativo aos dados que, depois de processados, foram analisados por meio da *nuvem de palavras* e pela *análise de similitudes*.

A nuvem de palavras agrupa as palavras e as organiza graficamente em função da sua frequência. Cabe ressaltar que o *software* Iramuteq só faz registro das palavras que foram mencionadas pelo menos três vezes no *corpus* textual examinado. A análise de similitudes está ancorada na teoria dos grafos (elementos combinatórios) e permite identificar as coocorrências entre as palavras e a conexidade que há entre elas, auxiliando na identificação da estrutura do texto (CAMARGO; JUSTO, 2013). Esses métodos combinados contribuem para compreender quais são as tendências, características e ausências de itens lexicais no material analisado.

No processo de análise dos dados, estabelecemos diálogos entre as ementas e as bibliografias. O *software* permitiu produzir uma metanálise dos documentos trabalhados, ou seja, realizar uma análise geral do *corpus* textual utilizado em um quadro interpretativo mais

---

<sup>52</sup> Nessa base de dados, é possível consultar as informações sobre as Instituições de Ensino Superior e sobre os cursos de graduação reconhecidos pelo Ministério da Educação em todo território nacional. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

<sup>53</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (UDESC), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Universidade Estadual de Pernambuco (UPE), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Estadual do Pará (Uepa), Universidade Estadual de Roraima (UERR), Instituto Federal de Roraima (IFRR), Universidade Federal do Amazonas (Ufam), Universidade Estadual do Amazonas (UEA). Embora Palmas/TO seja uma capital brasileira que tem a presença de professores de Educação Física atuando na Educação Infantil pública municipal, a Universidade Federal de Tocantins (UFT) não possui o curso de licenciatura em Educação Física em Palmas, apenas em cidades do interior, como Miracema/TO e Tocantinópolis/TO, e o Instituto Federal do Tocantins (IFTO) só possui o curso iniciado em 2015, sem nenhuma turma formada ainda.

<sup>54</sup> *Software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido pelo Prof. Dr. Pierre Ratinaud, do Laboratório de Estudos e Pesquisas Aplicadas em Ciências Sociais, da Universidade de Toulouse III, que realiza análises sobre corpus textuais. Essas análises têm várias finalidades, sendo possível examinar textos, entrevistas, documentos, redações, etc.

amplo, sem entrar nas especificidades de cada ementa/bibliografia. Para exemplificar as categorias analíticas produzidas, recorreremos a alguns excertos de ementas.

### 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Em relação às universidades selecionadas pelo critério disposto na metodologia desta tese, as suas respectivas disciplinas que se constituem como alvo de interesse desta pesquisa estão apresentadas no Tabela 6, a seguir:

**Tabela 6** – Universidades e as disciplinas que tematizam a Educação Infantil

<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>DISCIPLINAS</b>
<b>Região Norte</b>	
UEA	Não tem disciplina que trata especificamente de Educação Infantil
Ufam	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física na infância</li> <li>• Estágio I: Educação Infantil</li> </ul>
Uepa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio Curricular Supervisionado I</li> </ul>
UFPA	Não tem disciplina que trata especificamente de Educação Infantil
UERR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática profissional I</li> <li>• Estágio supervisionado I</li> </ul>
<b>Região Nordeste</b>	
UPE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos teórico-metodológicos da Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I</li> <li>• Prática de Ensino – Estágio Supervisionado I</li> </ul>
UFPE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metodologia do ensino da Educação Física I</li> <li>• Estágio supervisionado em Educação Física I</li> </ul>
UFRPE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio supervisionado I</li> </ul>
UFPB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação física infantil</li> <li>• Estágio profissional supervisionado I</li> </ul>
<b>Região Centro-oeste</b>	
UnB	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física na Educação Infantil</li> <li>• Prática de Ensino 1</li> </ul>
UFMT	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio supervisionado I</li> <li>• Prática curricular na Educação Física Infantil</li> </ul>
UFMS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física na Educação Básica I</li> <li>• Estágio obrigatório em Educação Física na Educação Infantil</li> </ul>
<b>Região Sudeste</b>	
Uerj	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prática em Educação Física escolar I</li> <li>• Educação Física escolar infantil</li> <li>• Estágio supervisionado I: Educação Infantil</li> </ul>
UFRJ	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física na Educação Infantil</li> </ul>
Ufes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio supervisionado em Educação Física na Educação Infantil</li> <li>• Educação Física na Educação Infantil</li> </ul>
<b>Região Sul</b>	
Udesc	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Física escolar I</li> <li>• Estágio curricular I: Educação Física infantil</li> </ul>

UFSC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estágio supervisionado em Educação Física I</li> <li>• Educação Física na infância</li> </ul>
UFRGS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fundamentos da Educação Física na Educação Infantil</li> <li>• Estágio em docência da Educação Física em Educação Infantil</li> </ul>

Fonte: O autor.

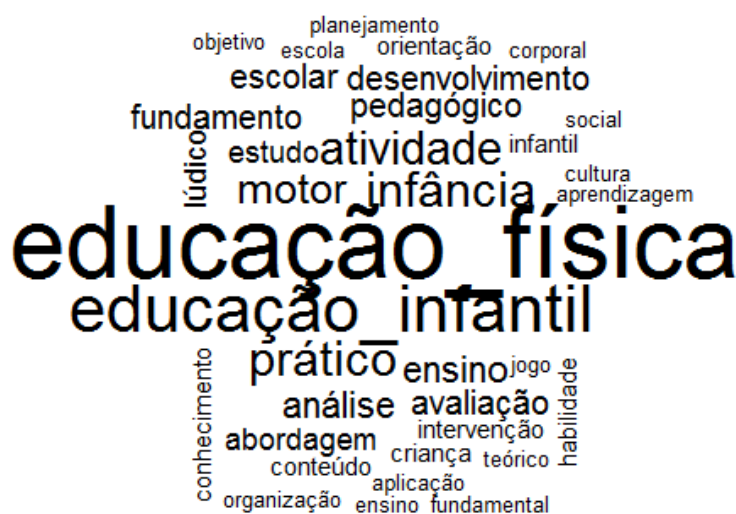
Das 18 universidades pesquisadas, em 16 encontramos disciplinas específicas sobre a Educação Infantil. Em duas universidades (UFPA e UEA), não achamos nenhuma disciplina específica, e, por essa razão, foram descartadas deste estudo. Considerando o nome das 30 disciplinas identificadas, podemos inferir que os cursos de licenciatura destas 18 universidades possuem dois núcleos comuns que aglutinam as disciplinas correlatas à Educação Infantil, são eles: I. Práticas pedagógicas (16 disciplinas); II. Estágio supervisionado (14 disciplinas).

Os textos completos das ementas e os autores presentes nas bibliografias que tratam das “Práticas pedagógicas” e do “Estágio supervisionado” foram inseridos, separadamente, no *software* Iramuteq, que gerou uma nuvem de palavras e similitudes específicas para as ementas e outra para as bibliografias, referente a cada um dos núcleos.

### 3.1 NÚCLEO “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”

Na Imagem 3, abaixo, estão dispostas as palavras de maior recorrência<sup>55</sup> nas ementas das disciplinas relativas ao núcleo “Práticas pedagógicas”:

**Imagem 3** – Ementas das disciplinas do núcleo “Práticas Pedagógicas”

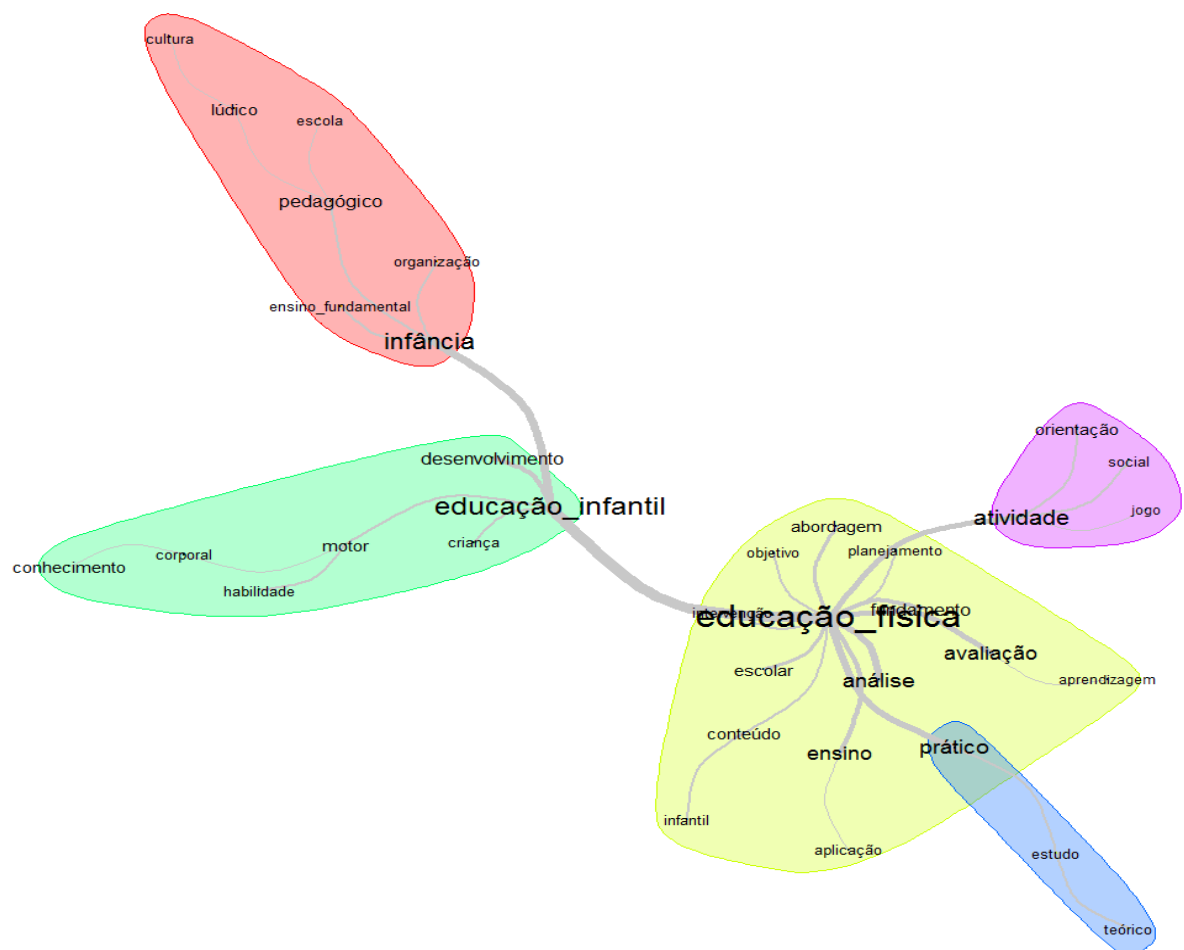


Fonte: O autor.

<sup>55</sup> O *software* Iramuteq só faz registro das palavras que foram mencionadas pelo menos três vezes.

As palavras mais recorrentes nas ementas aparecem em maior tamanho e centralizadas. Já as palavras com menor incidência aparecem na periferia da nuvem e com um tamanho menor. As palavras *Educação Física* (23 menções) e *Educação Infantil* (14 menções) se destacam face ao recorte que foi efetuado na seleção das disciplinas que, justamente, previa a articulação entre esses dois campos. As outras palavras presentes na nuvem denotam uma série de conexões assentadas na forma de organização do trabalho pedagógico e nos pressupostos que orientam as disciplinas. Só é possível compreender as conexões que essas palavras estabelecem entre si por meio da análise de similitudes, demonstrada na Imagem 4:

**Imagem 4** – Similitudes de palavras presentes nas ementas das disciplinas do núcleo “Práticas Pedagógicas”



Fonte: O autor.

A análise de Similitudes das ementas demonstra que as conexões entre as palavras formam quatro blocos temáticos, são eles: didático-pedagógico, dimensão conceitual do conhecimento, comportamento motor e dimensão cultural. Para produzir inferências sobre esses blocos, utilizamos excertos das ementas.

No bloco *didático-pedagógico*, estão agrupadas as seguintes palavras: *prático* (10), *ensino* (7), *avaliação* (6), *pedagógico* (6), *intervenção* (4), *orientação* (4), *aplicação* (3), *planejamento* (3) e *organização* (3). Essas palavras expressam a preocupação das disciplinas analisadas com a sistematização do conhecimento e com a sua operacionalização educativa. Elas estão associadas ao termo Educação Física e aparecem concentradas na região amarela da Imagem 4. Os seguintes excertos denotam o caráter de organização didático-pedagógico presente nas ementas:

Aplicação de conhecimentos teórico-práticos adquiridos nas disciplinas de graduação como exercício de docência em escolas da rede pública de ensino; mecanismos operacionais e técnicas específicas utilizadas na intervenção do magistério em Educação Física (PRÁTICA DE ENSINO I – UnB).

Análise, seleção e organização de propostas pedagógicas de Educação Física para a Educação Infantil (EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA I – UFMS).

Propõe a elaboração e aplicação de planos de ensino de Educação Física em turmas de educação infantil. (FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UFRGS).

Suporte à prática de ensino aprendizagem da educação física. Estudo da avaliação e aprendizagem da Educação Física (METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA I – UFPE).

A dimensão didático-pedagógica é fundamental na organização da prática docente. Todavia, essa dimensão não é neutra e isenta da concepção de homem, de sociedade e de educação que a orienta. Nesse sentido, não encontramos evidências que sinalizem uma organização didático-pedagógica associada às especificidades da organização curricular da Educação Infantil e às singularidades das crianças, sobretudo, no que concerne à valorização do seu protagonismo e das suas produções culturais.

O bloco *dimensão conceitual do conhecimento* é composto pelas seguintes palavras: *abordagem* (4), *estudo* (4), *fundamento* (4), *conhecimento* (3), *conteúdo* (4) e *teórico* (3). As ementas enfatizam conhecimentos de natureza teórico-metodológica, como evidenciam os seguintes excertos:

Discute as abordagens pedagógicas que orientam a prática educativa nesse nível de ensino (FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UFRGS).

Estudo dos fundamentos teóricos que dão suporte à prática de ensino aprendizagem da Educação Física (METODOLOGIA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA I – UFPE).

Abordagens teórico-metodológicas da Educação Física na Infância (EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA – UFSC).

Estudo contextualizado de fundamentos teóricos e de documentos referenciais da educação para a infância (Educação Física na Educação Infantil – UnB).

Esse bloco valoriza o saber-objeto (CHARLOT, 2000). Nessa figura do aprender, a relação com o saber é de natureza epistêmica, uma relação de apropriação cognitiva, na qual são mobilizados conteúdos intelectuais. De certa forma, o que caracteriza a formação acadêmica é o diálogo com os conhecimentos científicos historicamente acumulados. Entretanto, esses conhecimentos não podem prescindir da permanente interação com a prática social, para que, em um movimento dialético, possam ser ressignificados e para que ressignifiquem a própria prática docente, superando, dessa forma, a dicotomia entre teoria e prática.

No bloco *comportamento motor*, estão reunidas as palavras *infância* (10), *motor* (8), *desenvolvimento* (6), *criança* (4), *habilidade* (4) e *corporal* (3), que se associam à palavra *Educação Infantil*. As conexões que essas palavras estabelecem entre si sinalizam abordagens centradas no campo do Comportamento Motor, que é constituído pelas subáreas do Desenvolvimento Motor, da Aprendizagem Motora e do Controle Motor, como demonstram os seguintes excertos:

Habilidades motoras fundamentais. Níveis de desempenho e alterações de padrões motores na infância. Componentes de aptidão física e motora. Desenvolvimento motor-perceptivo na infância. Atividades motoras apropriadas às características, físicas, cognitivas, motoras, afetivas e sociais das crianças (EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL – UFPB).

Aborda o ensino das habilidades motoras fundamentais, jogos, atividades rítmicas e ginástica no contexto da educação infantil. Estuda a avaliação do crescimento corporal e das capacidades coordenativas (FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UFRGS).

A Educação Física e sua importância para o desenvolvimento infantil. (EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA – Ufam).

O campo do Comportamento Motor apresenta importantes contribuições para as práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil, especialmente na faixa etária de zero a três anos de idade, período em que os fatores maturacionais são preponderantes nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Todavia, apenas os conhecimentos oriundos desse campo são insuficientes para abarcar a complexidade do comportamento infantil, principalmente quando a concepção de infância adotada valoriza a centralidade das crianças nos processos pedagógicos empreendidos. Isso não significa que esse conhecimento seja “descartável”, mas que ele precisa dialogar com outros campos do conhecimento.

O bloco *dimensão cultural* é constituído pelas palavras *cultura* (4), *lúdico* (3) e *social* (3). Contrabalanceando a ênfase dada à dimensão biológica, as palavras desse bloco valorizam os aspectos socioculturais nas práticas pedagógicas. Os excertos de ementas, apresentados a seguir, demonstram como as palavras desse bloco estão articuladas:

Análise dos espaços e da cultura lúdica com ênfase nas possibilidades participativas, críticas e expressivas (EDUCAÇÃO FÍSICA NA INFÂNCIA – UFSC).

Atividades de integração e socialização com enfoque lúdico (PRÁTICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR I – UERJ).

História da infância, família e contexto sociocultural (EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL – UFRJ).

Toda prática social é, necessariamente, cultural. Portanto, imbricada por um conjunto de significados que conferem sentido à ação humana. No caso da Educação Infantil, as práticas pedagógicas da Educação Física necessitam dialogar com os elementos culturais, lúdicos e sociais que fazem parte do cotidiano das crianças e de suas famílias, consolidando, assim, ações socialmente referenciadas. Tais práticas buscam superar narrativas que homogeneízam sujeitos e instituições presentes em contextos complexos e multifacetados.

A Imagem 5, demonstrada a seguir, apresenta a nuvem de palavras proveniente das bibliografias presentes nos documentos pesquisados. Por meio dela, é possível constatar os referenciais que dão suporte às disciplinas analisadas:

**Imagem 5** – Nuvem de palavras das bibliografias das disciplinas do núcleo “Práticas Pedagógicas”



Fonte: O autor.



João Batista Freire e Le Boulch são os autores mais recorrentes nas bibliografias analisadas, ocupando uma posição central na nuvem de palavras e um tamanho de destaque em relação aos outros autores. Parcela significativa das produções de Freire está assentada na Psicologia Genética, de Jean Piaget. Essa proposta apresenta contribuições relativas ao desenvolvimento infantil, principalmente do ponto de vista da cognição. Todavia, ela está ligada a uma concepção de corpo/movimento como meio para alcançar as aprendizagens valorizadas pela cultura escolar, nesse caso, a leitura, a escrita e o raciocínio lógico-matemático.

Já a Psicomotricidade de Le Bouch (1986), também assumida por Lapierre (1986) e Fonseca (1997), advoga por uma ação educativa a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade. A educação psicomotora, defendida por esses autores, refere-se à formação de base indispensável a toda criança, seja ela considerada “normal” ou com necessidades especiais, e responde a uma dupla finalidade: [1] assegurar o desenvolvimento funcional, considerando a possibilidade de a criança se desenvolver em sua afetividade e expandir-se e [2] equilibrar-se, por meio da interação com o ambiente natural e social. Esses autores estão relacionados ao bloco temático *Dimensão Conceitual do Conhecimento*, em que seus pressupostos configuram como conhecimentos a serem adquiridos para a prática docente na Educação Infantil.

Go Tani é outro autor que se destaca na nuvem de palavras. Ele, em parceria com Manoel, Kokubun e Proença, escreveu o livro *Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista* (1988), que preconiza a aprendizagem de habilidades motoras compatível com a fase do desenvolvimento motor em que a criança se encontra. Gallahue (1996) também se destaca na nuvem. Ele se caracteriza como um autor partidário dos princípios desenvolvimentistas. Embora reconheça que o desenvolvimento motor esteja intimamente relacionado com a idade, pondera que esse processo não depende exclusivamente dela e reconhece as influências do ambiente e dos objetivos das tarefas nas quais os indivíduos (a criança) estão envolvidos. O RCNEI também aparece na nuvem. Trata-se de um documento oficial editado pelo Ministério da Educação em 1998 que reforça a visão desenvolvimentista de Educação Física, ao valorizar a aprendizagem das habilidades motoras e o desenvolvimento das capacidades físico-perceptivas. Esses referenciais dão suporte ao bloco *Comportamento Motor*, evidenciado na Análise de Similitudes.

Darido e Rangel (2005) e o Coletivo de Autores (1992), presentes na nuvem de palavras, assumem a cultura corporal de movimento como objeto da Educação Física em suas obras. Entretanto, ainda que as dimensões social, cultural e lúdica sejam valorizadas por esses autores e que suas obras tenham impactado fortemente na Educação Física escolar, elas não

contemplam, especificamente, a Educação Infantil. Tratam, de maneira geral, dessas dimensões, que podem ser consideradas em qualquer etapa da Educação Básica, sem uma distinção clara que leve em consideração as particularidades de cada uma delas.

Vygotsky é um autor da Psicologia Sócio-Histórica presente na nuvem de palavras. Sem desconsiderar a dimensão biológica, o autor enfatiza a importância dos aspectos culturais nos processos de desenvolvimento dos indivíduos. Ao longo do percurso de desenvolvimento “[...] o indivíduo toma posse das formas de comportamento fornecidas pela cultura, num processo em que as atividades externas e as funções interpessoais transformam-se em atividades internas, intrapsicológicas, portanto, particulares” (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013, p. 21). Mais uma vez, como fizemos nos Capítulos I e II, apoiamo-nos em Sarmento (2013) para destacar a relevância das contribuições da Psicologia do Desenvolvimento, especialmente representada por Vygotsky, no que concerne ao processo sociocultural de desenvolvimento humano, em que o papel do “outro”, da cultura, configura-se como pressuposto fundamental. Contudo, Mello et al. (2016) destacam que a Psicologia do Desenvolvimento preocupa-se com o que ocorre “dentro” das crianças em seu desenvolvimento, mesmo que esse processo seja mediado na interação com o social. Desse modo, um olhar para o que se passa “entre” as crianças e as produções advindas das suas culturas de pares fica ofuscada.

Na esteira desse debate, Mello e Santos (2012) ressaltam que as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil devem prezar pela qualidade das relações entre adultos e crianças e entre estas e seus pares, de modo a superar os modelos tradicionais de ensino que desconsideram as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização.

Como visto, permeiam o centro da nuvem de palavras as concepções teóricas vinculadas à Psicologia, à Psicomotricidade e ao Comportamento Motor. Dentro de seus limites, indica que os autores provenientes desses campos despontam e protagonizam as bibliografias das disciplinas que tematizam a Educação Infantil nos currículos de licenciatura em Educação Física, em especial, naquelas destinadas a discutir e subsidiar as práticas pedagógicas. A força desses campos do conhecimento já vem sendo percebida e criticada por autores da área há algum tempo, pois apresentam um formato escolarizado de Educação Física infantil em que têm prevalecido as abordagens Psicomotoras, Desenvolvimentistas e Recreacionistas, pelas quais as crianças são concebidas como “seres universais”, com princípios fixos de desenvolvimento, determinados pela maturação biológica do organismo. Calcadas em um modelo cognitivista de educação, essas perspectivas têm assumido um caráter funcionalista, no sentido de promover condições favoráveis para que as aprendizagens consideradas importantes,

em especial a leitura e a escrita, efetivem-se (KLIPPEL, 2013; ASSIS, 2015; MARTINS; SCOTTÁ; MELLO, 2016).

As palavras *Educação Infantil, Desenvolvimento, Criança, Motor, Habilidade, Conhecimento e Corporal*, aliadas à bibliografia em que prevalecem autores ligados ao Comportamento Motor e a Psicomotricidade oferecem o entendimento de que a relação entre Educação Física e Educação Infantil está pautada em aspectos biologicistas, cujo objetivo das aulas de Educação Física na Educação Infantil é promover suporte para futuras aprendizagens, privilegiando o desenvolvimento de habilidades motoras básicas e de funções psicomotoras. Embora sejam muito relevantes, essas concepções não consideram as potencialidades criativas das crianças e as suas produções culturais (MELLO et al., 2016). O risco dessa ênfase é uma suposta negação de outras contribuições que a Educação Física infantil pode assumir no trato pedagógico do corpo e do movimento, que vão além do aspecto motor, em consonância com a BNCC, por exemplo.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia (BRASIL, 2017, p. 36).

A conexão da palavra “Atividade” com as palavras “Jogo” e “Orientação” sugere que as disciplinas curriculares acerca das práticas pedagógicas privilegiam o jogo como principal conteúdo de ensino. Baseados nos autores de maior destaque na “nuvem” dessas disciplinas (Le Boulch, Freire, Tani, Fonseca, Gallahue e RCNEI), expressa na Imagem 3, deduzimos que o jogo é tomado como meio, ou seja, como uma estratégia metodológica para a aprendizagem e/ou desenvolvimento de habilidades, que valoriza os aspectos motores.

Sobre essa questão, optamos por discutir com base em Freire e no RCNEI. Na abordagem Construtivista (FREIRE, 1989), assentada na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, os jogos e os brinquedos fazem parte da cultura infantil e são considerados como facilitadores do desenvolvimento e não como “parte da cultura humana”; é o meio e não fim no processo educacional utilizado pela Educação Física. O RCNEI, por sua vez, ressalta que as instituições escolares de atendimento à infância:

[...] devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a

competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras (BRASIL, 1998, v. 3, p. 35).

Nota-se também que a palavra criança encontra-se mais próxima da extremidade da “nuvem”, indicando pouca ênfase dada a ela pelas ementas. Temos a hipótese de que há uma secundarização do sujeito da aprendizagem, justamente nas disciplinas que focalizam as práticas pedagógicas, que não ocorrem sem a presença e a interação com a criança. No curso do amadurecimento da área, a BNCC reafirma a premissa que consta nas DCNEIs de que toda mediação pedagógica na primeira etapa da Educação Básica precisa observar a “centralidade da criança” nos processos de ensino-aprendizagem.

[...] na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

A diluição da palavra “criança” pode ser considerada um indício de que esses pressupostos não estão sendo considerados pelas ementas das disciplinas que discutem as práticas pedagógicas da Educação Física com a Educação Infantil. O entendimento de criança presente nas DCNEIs, reafirmada na BNCC, preconiza as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas dos seus processos de socialização (BRASIL, 2013). Essa vertente implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas.

Notamos a ausência, na nuvem de palavras e na análise de similitudes, de palavras como brincar/brincadeiras, pois, como define a própria BNCC, o brincar é um dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecido pelo referido documento. Para Mello et al. (2016), tanto os jogos quanto as brincadeiras são eixos centrais dos processos pedagógicos desenvolvidos na Educação Infantil e são eles, justamente, os que estabelecem maior interface entre a Educação Física e a Educação Infantil, considerando que a primeira etapa da Educação Básica não se organiza de maneira disciplinar.

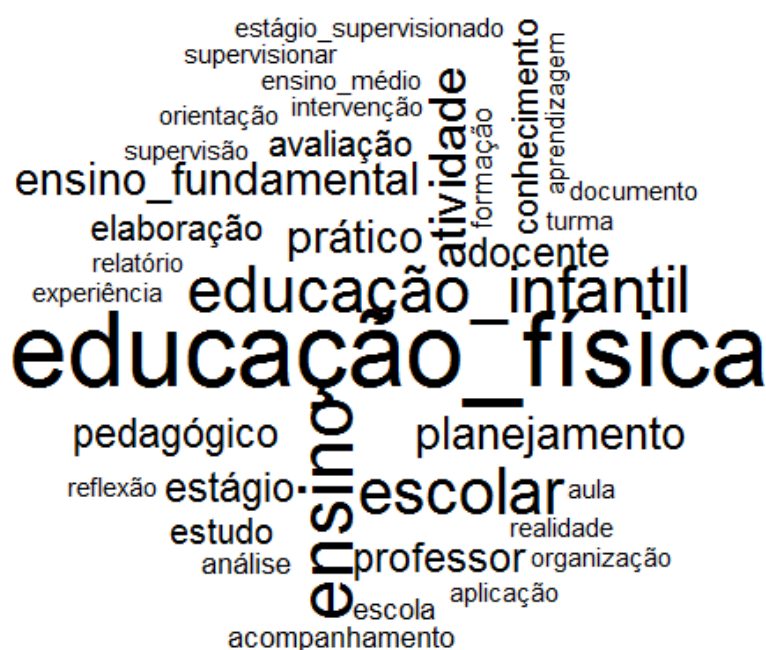
Cabe assinalar, também, as ausências de palavras como experiência e linguagens, tendo em vista que a BNCC propõe a integração curricular na Educação Infantil por meio dos “campos de experiências”, entendidos como “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos

conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 38).<sup>56</sup> As diferentes linguagens (motora, afetiva, artística, oral, escrita etc.) presentes no contexto da Educação Infantil são compreendidas como os saberes e fazeres que devem ser trabalhados pedagogicamente com as crianças no sentido de serem “[...] intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva e para a produção de narrativas individuais e coletivas” (BRASIL, 2013, p. 93).

### 3.2 NÚCLEO “ESTÁGIO SUPERVISIONADO”

Com relação às ementas das disciplinas aglutinadas no núcleo de “Estágio supervisionado”, o Iramuteq formou a seguinte nuvem de palavras:

**Imagem 6** – Nuvem de palavras das ementas das disciplinas do núcleo “Estágio Supervisionado”



Fonte: O autor.

Mais uma vez, as palavras Educação Física e Educação Infantil ocupam a região central da nuvem e em um tamanho destacado em relação às demais, denotando a especificidade do objeto que trata as referidas disciplinas.

<sup>56</sup> A análise que, inclusive, desenvolvemos no Capítulo I desta tese.

Destacamos a proeminência da palavra “Ensino Fundamental” que, em muitos casos, está anunciada como escopo de uma mesma disciplina, conforme pode ser visto em cinco ementas (35,7% do total):

Estágio supervisionado em Educação Física Escolar na Educação Básica [Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio]. [...] elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino em turmas de Educação Física na Educação Básica [Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio] (ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA I – UFSC).

Reflexões sobre a formação e atuação do professor de educação física nas práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º a 5º Ano, Ensino fundamental de 6º a 9º Ano e Ensino Médio (ESTÁGIO I: EDUCAÇÃO INFANTIL – Ufam).

Estágio supervisionado na Educação Básica da rede pública de ensino, nas modalidades de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I: EDUCAÇÃO INFANTIL – Uepa).

Planejamento e direção de aulas de educação física na educação infantil e ensino fundamental (1º ciclo), sob orientação e supervisão docente (ESTÁGIO SUPERVISIONADO PROFISSIONAL I – UFPB).

Trata das concepções metodológicas e abordagens de ensino da educação física na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) vinculadas à intervenção do aluno com a realidade social, econômica e profissional **nesse nível ensino** (ESTÁGIO SUPERVISIONADO I – UFRPE, GRIFO NOSSO).

Além de indicar que os estágios têm servido como uma espécie de preparação profissional que consiste no desempenho de tarefas de ensino que não levam em consideração a especificidade da Educação Infantil, vemos também que, nessa última ementa, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, há uma flagrante confusão entre as etapas formais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental que compõem a denominada Educação Básica (BRASIL, 1996), incorrendo no erro de considerá-las como um mesmo “nível de ensino”.<sup>57</sup>

A especificidade da primeira etapa da Educação Básica deve ser entendida conforme preconizam as DCNEIs, em que as práticas vivenciadas no cotidiano das instituições devem ser articuladas e não fragmentadas em disciplinas curriculares (como é o caso do Ensino Fundamental e Médio), considerando, de maneira integral e indissociável, as dimensões

---

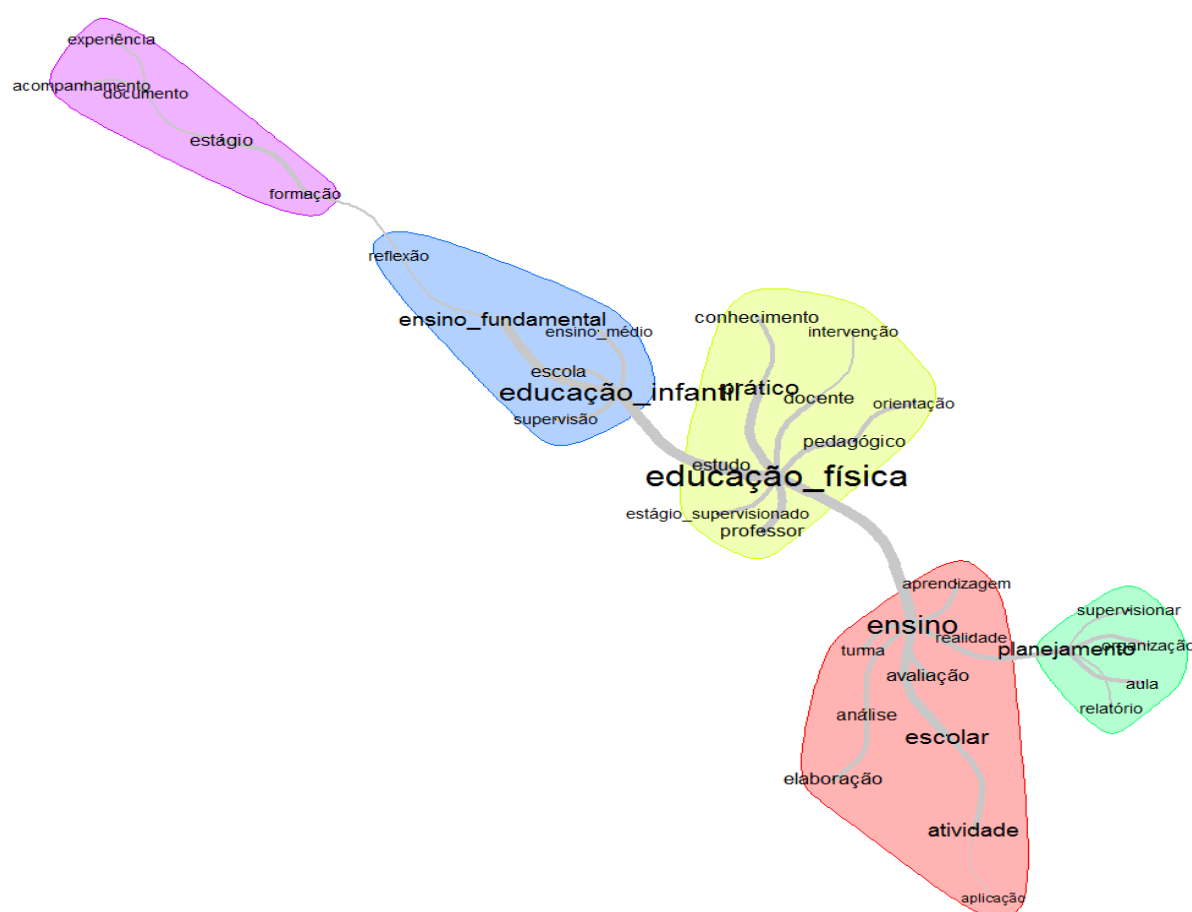
<sup>57</sup> Essa nomenclatura é correta quando empregada para diferenciar a Educação Básica do Ensino Superior. Esses sim, são dois níveis de ensino que compõem o processo de formação educacional no país. Cada um desses níveis se subdivide em etapas, sendo a Educação Básica em Educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e o Ensino Superior em Graduação (licenciatura, bacharelado e tecnólogos) e Pós-Graduação (*Lato sensu* e *Stricto sensu*).

expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças (BRASIL, 2013). A BNCC, embora enfatize a importância de articulação pedagógica entre as diferentes etapas da Educação Básica, no sentido de pensar uma “trajetória” para os escolares, igualmente evidencia e ratifica as diferenças que a Educação Infantil preserva em relação às etapas subsequentes.

Se na “nuvem” relativa às disciplinas que constituem o núcleo “Práticas pedagógicas”, a palavra “Criança” está secundarizada, na Imagem 6, ela sequer aparece. Há um apagamento total do principal sujeito da relação ensino-aprendizagem, fazendo-nos crer que a formação inicial, no tocante às disciplinas de Estágio supervisionado, está mais preocupada, novamente, com os processos de ensino do que os da aprendizagem. O foco permanece direcionado para a figura do professor e das orientações pertinentes ao fazer docente.

A partir dessa nuvem, buscamos estabelecer as conexões que elas possuem entre si, visualizando-as por meio da análise de similitudes, conforme expresso na Imagem 7:

**Imagem 7** – Similitudes de palavras das ementas das disciplinas do núcleo “Estágio supervisionado”



Fonte: O autor.

Observando a região azul da imagem, na qual se nota a interligação das palavras “Educação Infantil”, “Escola”, “Supervisão”, “Ensino Fundamental” e “Ensino Médio”, percebemos, novamente, que a Educação Infantil está assentada na ideia de preparação para etapas posteriores, corroborando com o entendimento anterior de ausência das especificidades da Educação Infantil. A lógica escolarizante também pode ser verificada na região vermelha, na sequência de palavras “Ensino”, “Avaliação”, “Escolar”, “Atividade”, “Aplicação”. Por esse ângulo, a relação entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental assemelha-se, de acordo com Moss (2008), à “subordinação” da primeira em relação à segunda, pela qual o sentido preparatório das práticas educativas de uma etapa se condiciona à lógica operativa da outra.

A secundarização da palavra “Criança” nas ementas que tratam das Práticas pedagógicas e a sua total ausência naquelas que versam sobre as disciplinas de Estágio supervisionado, somada à ênfase nos processos diretivos de “ensino” presente em ambas, remete-nos à comum “confusão” do papel da criança com o de aluno. Assim, as crianças passam a ser observadas e problematizadas a partir de sua participação nos seus processos de inserção escolar, muito em função de a escola ser socialmente aceita como a ocupação principal da infância (SIROTA, 2001).

Em relação às bibliografias relacionadas a essas disciplinas, o Iramuteq formou a seguinte nuvem de palavras, incorporando apenas aqueles autores de cuja autoria são mencionadas pelo menos três obras:

**Imagem 8** – Nuvem de palavras das bibliografias das disciplinas do núcleo “Estágio Supervisionado”



Fonte: O autor.

No centro da “nuvem” que aglutina os autores mais utilizados nas bibliografias das disciplinas do núcleo “Estágio supervisionado”, destaca-se Selma Garrido Pimenta,



reconhecida pesquisadora do campo da formação docente. Seus estudos enfatizam a necessidade de articulação entre as dimensões da teoria e da prática nos processos de formação.

Entendemos como positiva a dimensão que essa autora ocupa na “nuvem”, pois pode ser um índice de que, pelo menos nas discussões específicas sobre a docência, os pressupostos que a autora defende estão sendo considerados, notadamente: a) instituição de uma práxis pedagógica capaz de promover a construção de conhecimentos com base na ressignificação das teorias a partir dos conhecimentos da prática; b) a pesquisa como eixo central do trabalho pedagógico que fomenta a constituição de uma cultura de análise das práticas a partir das problematizações das mesmas e da realização de projetos de coletivos que envolvem, além dos atores da própria escola, os da universidade (PIMENTA, 2008).

Sobre essa discussão, Martins (2015) afirma que a centralidade das práticas nos processos formativos, a relação colaborativa entre universidade e escolas da Educação Básica e a pesquisa como eixo da formação e atuação docente são pressupostos imprescindíveis para uma formação de professores de Educação Física para a atuação profissional na Educação Infantil balizada na concepção de infância e de criança expressas nas DCNEIs.

O coletivo de autores, por meio do livro “Metodologia do ensino da Educação Física”, de 1992, teve – e ainda tem – ampla repercussão em nossa área, porém não se constitui como um referencial específico do campo da formação docente. Embora a pré-escola seja mencionada nessa proposta, ela não representa a Educação Infantil em si, pois as orientações de organização didático-metodológica elaboradas pelos autores tomam como base os ciclos de escolarização e a seriação do Ensino Fundamental e Médio. A preocupação central da obra reside na discussão das práticas pedagógicas e na sua operacionalização por parte dos docentes, baseados no materialismo histórico-dialético. Sobre o impacto dessa proposta para a primeira etapa da Educação Básica, Andrade Filho (2011) assinala que, mesmo quando não utiliza os referenciais Psicomotores e Desenvolvementistas, a abordagem “crítico-superadora” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) aparece com frequência nos discursos dos professores quando estes explicitam o modo como organizam o seu trabalho pedagógico, desconsiderando as especificidades da pequena infância e das instituições de ensino destinadas a ela.

A presença do Parâmetro Curricular Nacional (PCN) (BRASIL, 1998) seria estranha, caso as Nuvens de Palavras e as Semelhanças das ementas de ambos os núcleos de disciplinas (“Práticas pedagógicas” e “Estágio supervisionado”) não trouxessem a ideia de progressão e preparação da Educação Infantil para as etapas posteriores da Educação Básica. O PCN é um documento antigo que estabelecia, como o próprio nome indica, parâmetros para a ação pedagógica da Educação Física e das demais disciplinas no Ensino Fundamental.

O RCNEI, assim como no núcleo de “Práticas pedagógicas”, destaca-se nas bibliografias das disciplinas de “Estágio supervisionado”. A sua reincidência em meio às disciplinas dessa natureza pode ser explicada por se constituir como uma proposta curricular e, também, como um guia prescritivo da ação docente, conforme entendimento de Pinto (2001). A partir desse entendimento, percebemos convergência com a similitude expressa na Imagem 7, na qual o foco da disciplina, aparentemente, recai sobre os processos diretivos da ação docente, enfatizando a dimensão do ensino como “Intervenção”, “Atividade”, “Organização”, “Avaliação”, “Aplicação”, “Supervisionar”, “Aula”, “Relatório”.

A aparição de Kishimoto nessa “nuvem”, em consonância com a conexão entre as palavras “Atividade”, “Jogo” e “Orientação” (Imagem 2 – Similitude do núcleo “Práticas pedagógicas”), faz-nos supor que, de maneira menos incisiva, os Jogos e as Brincadeiras podem ser entendidos como os possíveis conteúdos que orientam as práticas e discussões sobre esses estágios. Porém, provavelmente em diálogo com pressupostos advindos da Psicomotricidade defendida por Freire, já que a sua presença em ambas as nuvens de palavras é sintomática nesse sentido. Contudo, a citada autora é reconhecida pelas suas publicações sobre essas temáticas no campo da Pedagogia. Em seus textos também é possível perceber a influência da Psicologia do Desenvolvimento de Vygotsky.

Assim como Corsaro (2005), acreditamos que os estudos sobre a infância precisam superar os modelos homogeneizantes, muito utilizados pelo campo da Pedagogia, advindos da Psicologia do Desenvolvimento, que estabelecem padrões universais e preconcebidos para compreender os processos de desenvolvimento das crianças. De acordo com esse autor, as crianças são produtoras de suas infâncias, sujeitos capazes de criar e modificar aspectos culturais diretamente ligados à reprodução interpretativa, em que elas são compreendidas como atores sociais, sujeitos de direitos, protagonistas nos seus mundos de vida particulares ou na escola.

Concordamos com Pinto (2001) ao dizer que nos cursos de licenciatura em Educação Física parece haver pouco debate e pouca reflexão sobre o papel social e cultural da infância. Para a autora, “[...] Essa discussão, quando existe, enfatiza os aspectos funcionais do jogo, da brincadeira e do movimento, privilegiando a abordagem instrumental desses conteúdos” (p. 141). Esse argumento fortalece a ideia de que os pressupostos que compreendem a infância e as crianças sob a ótica utilitarista vêm orientando a intervenção dos profissionais nessa etapa de ensino, bem como divergindo das contribuições oferecidas pela BNCC e pelas DCNEIs.

#### **4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS CURRÍCULOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Muitos são os desafios para a afirmação da Educação Física na Educação Infantil, especialmente aqueles relacionados com a mediação pedagógica dessa área de conhecimento, em consonância com as concepções de infância e de criança estabelecidas nos documentos legais/pedagógicos que orientam o trabalho educativo com crianças de zero a cinco anos de idade.

Neste capítulo/artigo, de modo geral, percebemos convergência com os achados do Capítulo II, fato que significa um afastamento das produções acadêmico-científica e do conteúdo das ementas e das bibliografias das 30 disciplinas analisadas em relação aos documentos oficiais que balizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil no País. Esse distanciamento, ao nosso modo de interpretar, pode acarretar dificuldades para a ampliação e, até mesmo, a permanência do professor com formação em Educação Física na primeira etapa da Educação Básica, na medida em que os indícios captados nesses dados divergem frontalmente das concepções de infância/criança, de corpo/movimento e de jogos/brincadeiras trazidas tanto na BNCC quanto nas DCNEIs.

Se, em tese, a formação inicial “prepara” o sujeito para atuar em um determinado viés teórico-metodológico, uma possibilidade de reversão desse quadro é que os docentes, ao iniciarem sua trajetória na Educação Infantil, possam reconstruir, por meio dos “saberes da experiência” (TARDIF, 2007), sua atuação profissional, de maneira mais alinhada com uma concepção de infância que traga a criança para o centro da ação pedagógica, e que a mediação se dê, fundamentalmente, pelas experiências decorrentes das relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos, evitando, assim, a assunção de perspectivas que desconsiderem as singularidades da infância, as expectativas e necessidades das crianças. Para isso, o trabalho pedagógico da Educação Física precisa estar lastreado na interlocução com os outros “saberes-fazer” (ALVES, 2010), privilegiando o intercâmbio entre as áreas do conhecimento e entre profissionais de diferentes formações acadêmicas.

Por outra vertente, defendemos que a formação continuada também pode contribuir para a qualificação da atuação docente, oportunizando aos docentes confrontarem, questionarem e revisarem suas concepções e práticas a fim de torná-las mais adequadas às reais demandas que emanam do cotidiano escolar.

O estudo incidiu sobre documentos oficiais disponibilizados pelas instituições selecionadas mediante critério definido na metodologia. Acreditamos na seriedade dessas

instituições e na prestação dessas informações, porém, tais fontes nos impõem como limite analisar a dimensão “prescrita” dessas ementas/bibliografias, impedindo-nos de assegurar que seu conteúdo, de fato, é materializado na prática pelos professores responsáveis por essas disciplinas na formação inicial.

A nosso ver, essa discussão não se esgota nas análises empreendidas neste artigo, ao contrário, necessita ser ampliada para a análise do currículo e respectivas ementas /bibliografias de outras universidades para além daquelas situadas em capitais brasileiras em que já há a presença de professores de Educação Física atuando profissionalmente no magistério público municipal com a Educação Infantil.

## Capítulo IV

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DOCENTES SOBRE A PRESENÇA DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>58</sup>****1 INTRODUÇÃO**

Nos capítulos anteriores, discutimos o lugar da Educação Física na Educação Infantil pelo viés dos documentos legais/pedagógicos nacionais, da produção acadêmico-científica e dos cursos de formação inicial. Conforme vimos, os currículos de formação inicial em Educação Física, assim como grande parte da produção acadêmico-científica da área, têm se estabelecido por meio de pressupostos que reforçam abordagens distantes das concepções nas quais a Educação Infantil tem se pautado. Prevalecem, portanto, referenciais assentados numa concepção biologicista, de cunho desenvolvimentista e psicomotor, pelos quais a Educação Física se configura por meio de conhecimentos especializados, próprios, que ressaltam a diferenciação de área, muito mais do que o viés da integração. Todas essas constatações expõem, inclusive, uma divergência com o que preconizam os documentos legais/pedagógicos que orientam as práticas educativas nas instituições infantis do país.

Essas conclusões nos oferecem indícios da maneira como a presença da Educação Física tem se delineado na primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, em nenhuma delas os docentes que, de fato, operam com os *saberes-fazer*es (ALVES, 2010) no cotidiano das instituições educativas foram ouvidos para apresentar – ou representar – de que modo essas dimensões se materializam.

Apoiados em Certeau (1994), concordamos que os sujeitos não consomem passivamente os bens culturais a eles ofertados, de modo que há uma estética da recepção capaz de ressignificá-los. Por meio de ações táticas, os indivíduos localizam brechas nas estruturas de poder e vão, astuciosamente, subvertendo a ordem imposta e criando suas próprias maneiras de fazer no cotidiano social. Sobre essa questão, Ferraço (2002, p. 95), afirma tratar-se de uma

---

<sup>58</sup> Deste capítulo, fizemos um recorte das respostas proferidas pelos docentes de Palmas/TO sobre jogo/brincadeira e apresentamos os resultados, no formato de comunicação oral, no VII Congresso de Ciências do Esporte da Região Norte (Conceno), evento organizado pelo CBCE. A comissão científica do Conceno incluiu o nosso trabalho entre os 15 selecionados para que sejam publicados na revista científica “Arquivos Brasileiros de Educação Física”. Título do artigo a ser publicado em 2019 no referido periódico: “A compreensão do jogo e da brincadeira por professores de educação física que atuam na educação infantil de Palmas/TO”.

[...] antidisciplina articulada por redes de astúcias, táticas, maneiras e artes de fazer que entre outras coisas, subvertem a ordem imposta através de microdiferenças, desvios sutis e criações anônimas, que irrompem com vivacidade o dia-a-dia e não se capitalizam. Nesta abordagem, por efeito, o conceito de consumo que denota uma certa passividade por parte de quem consome, seria substituído pelo conceito de uso, que implica numa ação mais consciente e ativa.

Portanto, admitimos que, entre todas essas contingências ligadas à produção do conhecimento, ao modo como os professores “são formados” e como recebem orientações prescritivas a respeito da organização e operacionalização do seu trabalho docente (estratégias), há formas particulares de conceber e realizar a prática pedagógica (táticas). “Isso ocorre porque as práticas e seus significados são construídos pelos próprios sujeitos a partir de contextos, macro ou micro, que fazem parte de seu cotidiano” (SILVA; CARRIELI; JUNQUILHO, 2011, p. 123). Portanto, interessa-nos discutir as práticas sociais dos sujeitos ordinários (CERTEAU, 1994), associadas às Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) desses indivíduos. Assim, partimos do entendimento de que essas representações assumem “[...] uma função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta” (MOSCOVICI, 2003, p. 29).

Voltando às contribuições de Silva, Carrieli e Junquilha (2011), que defendem a compatibilização entre os conceitos de Certeau (1994) e Moscovici (2003), concordamos que os *saberes-fazeres* docentes não podem ser menosprezados na construção da prática social, igualmente, há que se definirem “[...] articulações teórico-epistemológicas que considerem os fazeres mundanos na construção de conhecimento acadêmico. Ou ainda, uma postura em que esses fazeres não sejam pontos obscuros, mas sim pontos de partida importantes na/da investigação social” (SILVA; CARRIELI; JUNQUILHO, 2011, p. 129).

A ideia de complementariedade entre a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) e o Consumo Produtivo (CERTEAU, 1994) está assentada no reconhecimento dos processos simbólicos de construção social por parte dos sujeitos, de diferentes contextos, a partir das práticas cotidianas. Ou seja, são processos que estão para além da submissão social dos indivíduos aos ditames da ordem imposta, da estratégia<sup>59</sup> (CERTEAU, 1994).

---

<sup>59</sup> Entendida por Certeau (1994) como o local de poder, pelo qual são gestadas as relações com os outros, de forma assimétrica. No caso específico dessa discussão, os documentos legais/pedagógicos, a produção científica e os currículos de formação inicial podem ser considerados o lugar “próprio” da estratégia, por se configurarem como uma dimensão prescritiva que, por sua força, influenciam diretamente a vida do cidadão ordinário (os professores). Estes, por meio de ações táticas (maneiras particulares de fazer) se movem nesse campo, ora resistindo, ora compactuando, ora reinventando modos de se apropriarem dessas dimensões.

Então, concordando com Certeau (1994), os indivíduos, ao não se portarem de forma passiva frente aos processos “disciplinares da sociedade”, mas, sim, interagindo com eles na intersecção com os elementos que fazem parte da sua bagagem histórica e cultural a seu favor, fazem emergir Representações Sociais importantes de serem registradas. Como afirma Moscovici (2003, p. 45), “[...] longe de serem receptores passivos, os indivíduos pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas representações próprias e específicas”.

Por esse ângulo, consideramos necessário analisar como os professores de Educação Física que atuam com as crianças de zero a cinco anos de idade compreendem e explicitam a sua prática pedagógica, no tocante à concepção de criança, à dimensão do corpo e do movimento na Educação Infantil e ao papel do jogo e da brincadeira em suas aulas. Por meio dessas vertentes, problematizar, com mais densidade, o lugar que a Educação Física vem ocupando na primeira etapa da Educação Básica.

Trata-se, então, de identificar e examinar as Representações Sociais desses docentes sobre essas questões, a fim de compreender em que medida essas representações se aproximam ou se distanciam do que localizamos até agora nos documentos, na produção acadêmica e nos currículos de formação.

Esse empreendimento investigativo oferece uma visão geral sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil, apontando os avanços e as lacunas que precisam ser superadas para a sua consolidação nesse contexto. Para tanto, é fundamental ouvir o que os professores de diversos contextos regionais têm a dizer sobre suas concepções e práticas pedagógicas. A opção por fazer isso de modo ampliado, em diferentes capitais brasileiras, pretende alcançar um extrato diversificado e mais próximo do que acontece nacionalmente, contudo, aceitando os limites que uma pesquisa dessa natureza apresenta. As iniciativas similares a essa (FIORANTE et al., 2010; SILVA; ANDRADE; ZANELLI, 2010; BERTINI JÚNIOR; TASSONI, 2013; CAMARGO; OLIVEIRA, 2013; JESUS, 2014, para citar alguns) restringiram-se a investigar as práticas e discursos docentes em nível local e regional e, em sua grande maioria, sem focalizar a Educação Infantil especificamente.

A forma de “ouvir” o que os professores têm a dizer sobre suas práticas, suas compreensões acerca da presença da Educação Física na Educação Infantil, é por meio das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003) dos sujeitos que operam com os *saberes-fazer*s dessa área de conhecimento nesse contexto específico.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo, adotamos a pesquisa descritivo-interpretativa, ancorada na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 2003), com foco no Núcleo Central das Representações Sociais (ABRIC, 2003; SÁ, 2002).

A Teoria das Representações Sociais busca discutir os saberes advindos do “senso comum”, de conhecer o modo de pensar e agir dos indivíduos, pelos quais expressam a realidade estrutural e contextual em que estão inseridos, refletindo um determinado modo de compreender a vida, a cultura, o trabalho e a dinâmica social (MOSCOVICI, 2003). Significa aceitar que a realidade é construída simbolicamente por representações que são compartilhadas pelo grupo a que o sujeito pertence e pela cultura mais ampla na qual está inserido.

Para Jodelet (2005), as Representações Sociais são efeitos simbólicos do cotidiano que, além de evidenciarem determinados saberes sobre a realidade, também evidenciam as identidades, as tradições e as culturas que dão forma a um modo particular de viver. Nas palavras de Moraes et al. (2014, p. 18-19),

A Teoria das Representações Sociais se revela como uma ótima via para aferir o pensamento e os registros simbólicos do grupo que se dispõe a pesquisar. [...] está intimamente relacionada com o estudo dos registros simbólicos sociais; tanto em nível macro como em micro análise. [...] Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais é uma opção para descrição e explicação dos fenômenos sociais, pois reproduzem pensamentos e comportamentos comuns a um grupo de indivíduos.

Em suma, a representação social não deixa de ser uma apropriação subjetiva do mundo, embora seja sentida como uma presença objetiva da realidade (MOSCOVICI, 2003). É um tipo de saber popular, ou senso comum, construído nas diferentes relações sociais que os sujeitos estabelecem cotidianamente.

Como as Representações Sociais são, segundo Abric (2003), ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais, mas também marcadas por diferenças intersubjetivas, admite-se a existência de um “sistema interno duplo”, qual seja um sistema denominado central e outro periférico. Ao se debruçar sobre essa questão, Sá (1996, p. 22) identificou que o sistema central possui as seguintes características:

1. é marcado pela memória coletiva, refletindo as condições sóciohistóricas e os valores do grupo;
2. constitui a base comum, consensual, coletivamente partilhada das representações, definindo a homogeneidade do grupo social;
3. é estável, coerente, resistente a mudança, assegurando assim a continuidade e a permanência da representação;
4. é relativamente pouco sensível ao contexto



social e material imediato no qual a representação se manifesta. Suas funções são gerar o significado básico da representação e determinar a organização global de todos os elementos.

Já o sistema periférico, por sua vez, “1. permite a integração das experiências e histórias individuais; 2. suporta a heterogeneidade do grupo e as contradições; 3. é evolutivo e sensível ao contexto imediato” (SÁ, 1996, p. 22).

Em síntese, a Representação Social “[...] constitui-se como um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes, composta de dois subsistemas – o central e o periférico –, que funcionam exatamente como uma entidade, onde cada parte tem um papel específico e complementar (MACHADO; ANCIETO, 2010, p. 353).

Nesse sentido, as respostas proferidas pelos professores a um questionário semiestruturado foram analisadas, buscando identificar o que há de mais “resistente”, que concentra uma ideia acerca de um determinado assunto ou questão nos discursos (sistema central). O foco residiu nas Representações Sociais sobre as suas práticas pedagógicas – no tocante à compreensão da concepção de criança e ao entendimento sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil, do corpo e do movimento na Educação Infantil –, sobre o papel do jogo e das brincadeiras nas aulas de Educação Física, confluindo para a discussão sobre o lugar que a Educação Física ocupa (ou pode ocupar) na primeira etapa da Educação Básica.

## 2.1 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos deste estudo são os 142 professores com formação em Educação Física<sup>60</sup> que aceitaram responder ao questionário proposto, pertencentes a 10 capitais brasileiras. Importante registrar que se trata de uma amostragem não probabilística, do tipo *snowball sampling* (HANDCOCK; GILE, 2011). Ela funciona como uma “bola de neve”, em que alguns sujeitos localizados vão fornecendo o contato de outros e convidando seus pares a participarem. O emprego dessa técnica é recomendado para se chegar até populações de difícil acesso, como é o nosso caso, haja vista a extensão territorial do Brasil e a abrangência do universo pesquisado.<sup>61</sup> A Tabela 7 traz a quantidade de sujeitos e a sua distribuição por cidade:

---

<sup>60</sup> Por questões éticas de privacidade, seus nomes estão ocultos e serão mencionadas como Professor 1, Professor 2, Professor 3 e assim sucessivamente, colocando, após essa inscrição, o nome da cidade a qual é pertencente.

<sup>61</sup> Treze diferentes capitais brasileiras, espalhadas nas cinco regiões geográficas do país.

**Tabela 7** – Quantidade de sujeitos respondentes por capitais

<b>Capital</b>	<b>Quantidade de Professores respondentes</b>
<b>Belém/PA</b>	1
<b>Brasília/DF</b>	6
<b>Campo Grande/MS</b>	45
<b>Cuiabá/MT</b>	5
<b>Florianópolis/SC</b>	23
<b>João Pessoa/PB</b>	6
<b>Palmas/TO</b>	9
<b>Porto Alegre/RS</b>	5
<b>Rio de Janeiro/RJ</b>	16
<b>Vitória/ES</b>	26
<b>TOTAL</b>	<b>142</b>

Fonte: O autor.

Entre os sujeitos respondentes, 91 são mulheres (64% do total) e 51 (36% do total) são homens. A predominância feminina na Educação de modo geral e, mais especificamente, na Educação Infantil, não é uma novidade. Estudos como os de Almeida (1998, 2006) apontam que há uma feminização do ofício do magistério, e a Educação Infantil, por atender aos de menor idade, está, historicamente, ligada à dimensão da maternagem (CARVALHO, 2014). Todavia, o percentual de homens observado neste levantamento é relevante, pois 96,6% dos docentes da educação infantil de todo o país são do sexo feminino (INEP, 2018). O fato de termos a presença masculina totalizando mais de um terço denota que a Educação Física tem sido uma “porta de entrada” dos homens na primeira etapa da Educação Básica. Pesquisadores como Andrade Filho, Largura e Sarnágli (2016) já sinalizaram essa tendência, bem como problematizaram o impacto dessa presença masculina na Educação Infantil.

A faixa etária deles varia entre 21 e 59 anos, distribuída de acordo com a Tabela 8, a seguir:

**Tabela 8** – Distribuição dos sujeitos por faixa etária

<b>Faixa etária</b>	<b>Quantidade de Professores</b>	<b>%</b>
<b>De 21 a 29 anos</b>	26	18,4%
<b>De 30 a 39 anos</b>	78	55,3%
<b>De 40 a 49 anos</b>	29	20,6%
<b>Acima de 50 anos</b>	8	5,7%
<b>TOTAL</b>	<b>141<sup>62</sup></b>	<b>100%</b>

Fonte: O autor.

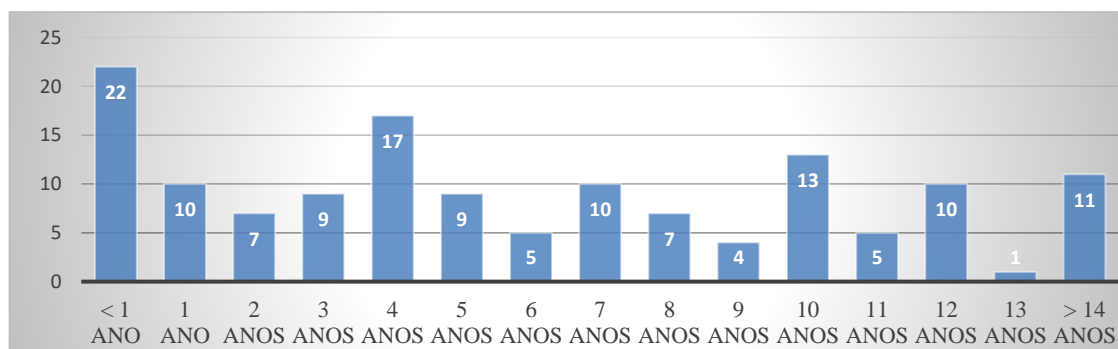
<sup>62</sup> Um dos sujeitos optou por não responder a essa questão.

A Tabela 8 nos mostra que o grupo de professores de Educação Física que atua na Educação Infantil é formado por um coletivo predominantemente jovem. 73,7% dos docentes que responderam têm menos de 40 anos de idade. Esse percentual é mais expressivo, inclusive, quando comparado com os dados do Censo Escolar 2017, que aponta que, aproximadamente, 55% de todos os professores que atuam na Educação Infantil têm menos de 40 anos de idade (INEP, 2018).

Duas explicações podem ser depreendidas desse resultado. A primeira talvez esteja ligada ao fato de muitas redes terem incorporado a presença de professores de Educação Física na Educação Infantil recentemente. A segunda é que, com exceção de Vitória/ES, que tem concurso específico para docentes de Educação Física atuarem, exclusivamente, na Educação Infantil, todas as demais capitais localizam o professor na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental de acordo com a sua classificação em processos internos de remoção profissional, ou seja, o posto de trabalho ocorre em função de critérios como tempo de serviço na rede, posição na classificação do concursos (para efetivos) ou processos seletivos (para temporários) e idade. Assim sendo, entendemos que a Educação Infantil, em função das suas especificidades, e da trajetória ainda incipiente da presença da Educação Física nesse contexto (em muitos casos), pode estar atraindo professores mais jovens (com menos tempo de experiência profissional e que ficam pior classificados nos processos de seleção/concurso, justamente, pela experiência, em tese, diminuta para apresentar em uma prova de títulos).

Com relação a essas interpretações, os professores relatam ter se inserido na Educação Infantil entre os anos de 1987 e 2018, perfazendo uma média de 6,5 anos de atuação na primeira etapa da Educação Básica, conforme demonstrado no Gráfico 3:

**Gráfico 3 – Tempo de experiência na Educação Infantil**



Fonte: O autor.

Os dados mostram que, dos 140 docentes que aceitaram responder a essa questão, mais da metade (54%) tem até 5 anos de atuação. Esses percentuais, aliados as características etárias

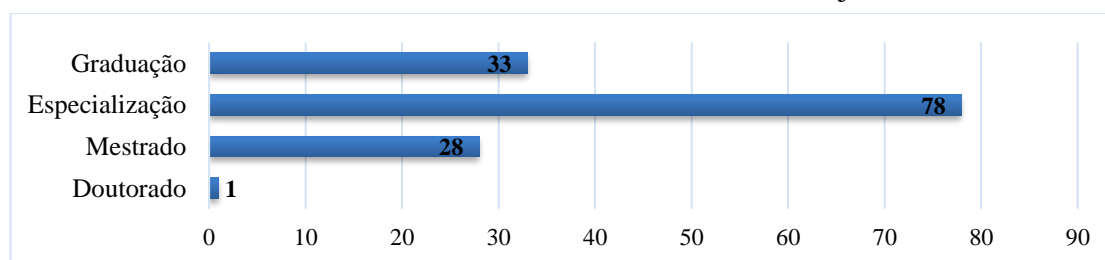
desses docentes, reforçam a nossa suspeita de que são os jovens professores, com menos tempo de formação, idade e vínculo nas redes, que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

Por outro lado, apoiados em Huberman (2000), temos 48 professores (34,3%) na “fase de entrada” ou “tateamento” da carreira, caracterizada pela “sobrevivência” e pela “descoberta” (até 3 anos de atuação), ou seja, período no qual os professores estão ainda confrontando aspectos teóricos aprendidos na formação inicial com a realidade escolar e criando formas de lidar com esse universo novo e desconhecido. 31 dos respondentes (22%) se encontram na fase “estabilização” (de 4 a 6 anos de atuação), na qual ocorre um processo de consolidação do repertório teórico e de assumir comprometimento definitivo com a docência, tomando maior responsabilidade pela sua atuação profissional. Na fase denominada pelo autor como “diversificação” (de 7 a 25 anos de atuação), em que os professores iniciam um processo de revisão profissional que contribui na experimentação de novas metodologias de ensino e de mudanças no repertório pedagógico acumulado no ciclo anterior, temos 58 docentes, que representam 42,3% do total. Os demais 3 professores (2,1%) estão inseridos na categoria “Momento de serenidade e distanciamento afetivo e/ou de conservadorismo e lamentações”. Nessa fase da carreira profissional, o docente inicia um processo interno de revisão do período passado, caracterizado pelo ativismo, pela força e pelo envolvimento em desafios, levando-o a um estágio de conformismo com sua prática. Tem-se, também, um distanciamento afetivo para com os alunos, que pode se dar pelo distanciamento gerado pelos alunos com relação aos professores mais velhos (ROSSI; HUNGER, 2012).

Portanto, de acordo com o pensamento de Huberman (2000), estamos diante de um grupo diverso em relação às fases da sua trajetória docente, fato que, no nosso modo de interpretar, qualifica os dados produzidos e, conseqüentemente, contribui com as análises empreendidas.

Um aspecto importante de ser destacado diz respeito à formação dos sujeitos. Apresentamos no Gráfico 4, a seguir, o nível de escolaridade dos participantes da pesquisa.<sup>63</sup>

**Gráfico 4 – Nível de escolaridade dos sujeitos**



Fonte: O autor.

<sup>63</sup> Essa questão foi respondida por 140 docentes.

Depreendemos do Gráfico 4 que 76,4% dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, nas capitais investigadas, já alcançaram a qualificação em nível de pós-graduação. Esse percentual está muito acima da média, pois, em todo o país, apenas 30,2% dos docentes da Educação Infantil possuem pós-graduação (INEP, 2018). Se incluirmos todos os profissionais do magistério, das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Médio), esse percentual chega a 37,1% (INEP, 2018). O Plano Nacional de Educação estabeleceu na Meta 16 formar 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* (BRASIL, 2014). Isso indica que, de forma comparativa, os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil das redes públicas brasileiras são bastante qualificados.

A pesquisa não se propôs a identificar quais foram as áreas que esses docentes se dedicaram a estudar na especialização, no mestrado e no doutorado. Com efeito, não é possível afirmar se a própria Educação Infantil tem se configurado como objeto de pesquisa da formação continuada desses sujeitos.

Por fim, em relação aos sujeitos que aceitaram participar desta investigação, salientamos que todos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que informava os objetivos, os procedimentos e os riscos da mesma (APÊNDICE E). Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos Ufes, sob o parecer nº 2.457.294, em 27/12/2017.

## 2.2 PROCEDIMENTOS

O questionário foi aplicado de forma experimental com três professores de Educação Física que não fariam parte da amostra oficial. Assim, optamos por convidar docentes que atuam em instituições de atendimento a crianças de zero a cinco anos em três municípios diferentes da Região Metropolitana da Grande Vitória/ES. Outro critério de participação foi o de escolher sujeitos que possuíssem tempos de experiência profissional na Educação Infantil distintos, ou seja, um com atuação superior a 5 anos, outro acima de 3 anos e até 5 anos e um recém ingressado nessa etapa da Educação Básica, supondo que a nossa pesquisa iria se encontrar com sujeitos com muita e com pouca experiência na Educação Infantil. Demos preferência àqueles que já tivessem pelo menos título de Mestre, pois partimos do princípio de que, pela sua familiarização com o universo acadêmico, teriam mais condições de contribuir com críticas ao instrumento.

A média de tempo gasto pelos respondentes na fase de teste ficou em torno de 25 minutos. Após responderem todo o questionário, lhes foi perguntado sobre as suas impressões e se teriam sugestões de reformulação no sentido de qualificar a compreensão e a efetividade do instrumento. Após recebermos esses comentários, realizamos os ajustes necessários e chegamos a uma versão final do questionário.<sup>64</sup>

Para as análises que interessam a este capítulo, na caracterização dos sujeitos, elencamos as seguintes variáveis: a capital a que possui vínculo, idade, gênero, último grau acadêmico, o ano em que ingressou na rede pública de ensino. Para discutir com base na literatura e nos achados dos capítulos anteriores, as perguntas: 1. Como você compreende a criança da Educação Infantil?; 2. De que modo você entende o trabalho pedagógico acerca das dimensões do corpo e do movimento na Educação Infantil? E, em sua opinião, qual é a contribuição específica que a Educação Física pode oferecer nesse sentido?; 3. Em relação aos jogos e as brincadeiras, como esses elementos são trabalhados nas suas aulas?.

As respostas a essas 3 perguntas nos permitem dialogar mais densamente com algumas das categorias estabelecidas no Capítulo I desta tese, quais sejam: Concepção de criança, Organização didática/curricular, Corpo/Movimento e Jogos/Brincadeiras.

A abordagem aos sujeitos ocorreu entre os meses de março e setembro de 2018. Em alguns casos, foi presencial e em outros, foi por meio eletrônico (*Google Forms*),<sup>65</sup> fato que permitiu ampliarmos substancialmente o número de respondentes, especialmente pela ausência de financiamento para visitar *in loco* as treze capitais mapeadas.

No processo de interlocução com as secretarias municipais de educação para conseguirmos fazer chegar até os professores o nosso questionário na sua versão *online*, algumas delas demonstraram interesse em estabelecer uma parceria formativa, ocorrida no município de Vitória/ES, Florianópolis/SC e Palmas/TO.<sup>66</sup>

Em Palmas, a Imagem 9 ilustra a nossa participação no encontro formativo com os professores da rede, que foi providenciado pela Secretaria de Educação no CMEI “Pequeno Príncipe”, situado na região norte da cidade.

---

<sup>64</sup> Pode ser conferido na íntegra no APÊNDICE F desta tese.

<sup>65</sup> Plataforma *online* da empresa Google que permite aos usuários criarem questionários, que ficam disponíveis para acesso por meio de *link* de internet, que pode ser enviado por *e-mail*.

<sup>66</sup> Formação realizada em Palmas/TO (abril/2018), em Vitória/ES (maio/2018 – dezembro/2018) e cancelada em Florianópolis/SC devido à greve dos servidores municipais, ocorrida entre 12 de abril de 2018 e 14 de maio de 2018.

**Imagem 9** – Formação continuada com professores de Palmas/TO



Fonte: O autor.

A realização dessa formação foi um momento enriquecedor de compartilhamento de experiências. Além da exposição da pesquisa e dos resultados preliminares, discutimos aspectos ligados à presença da Educação Física na Educação Infantil. A Secretaria de Educação também estruturou uma apresentação que mostrava como o trabalho da Educação Física em Palmas é desenvolvido, conduzida pela professora Karla Bianca. Nossa ida a Palmas para produzir dados e encontrar com os professores repercutiu de maneira significativa, que mereceu destaque entre as notícias veiculadas no site oficial da Prefeitura da capital tocantinense, conforme mostra a Imagem 10:

**Imagem 10** – Reportagem sobre a pesquisa



Fonte: site da prefeitura de Palmas/TO.<sup>67</sup>

<sup>67</sup> Disponível em: <<http://www.palmas.to.gov.br/secretaria/educacao/noticia/1507574/educacao-fisica-infantil-em-palmas-e-objeto-de-pesquisa-de-doutorando-da-universidade-federal-do-espirito-santo/>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

Em Vitória/ES, a nossa formação tem um contorno diferente da realizada nas outras duas capitais. Mais do que participar de um encontro presencial com os professores para compartilhar experiências acadêmicas e profissionais, estamos desenvolvendo uma formação mais ampliada, que contempla uma palestra inaugural, uma parte em ambiente virtual,<sup>68</sup> um seminário de práticas pedagógicas com publicação dos trabalhos apresentados em formato de Anais e a escrita de um livro, centrado nas práticas dos próprios professores, utilizando a narrativa autobiográfica nessa construção textual. Esse processo se inicia em 22 de maio de 2018 e vai até dezembro de 2018. Abaixo, a Imagem 11 revela o momento da palestra inaugural dessa formação:

**Imagem 11** – Encontro inaugural da formação com os professores de Vitória/ES



Fonte: O autor.

Com relação à formação em Florianópolis/SC, recebemos o convite por parte da Secretaria de Educação para dialogar com os professores de Educação Física no dia 17 de abril de 2018. Nesse dia, dividiríamos a apresentação com o professor Dr. Jaison José Bassani, da UFSC, porém a greve dos servidores públicos municipais, em luta contra projeto de Lei que institucionaliza a terceirização da gestão dos serviços públicos, adiou esse encontro para uma data em que não foi possível comparecermos. Mesmo com esse contratempo, estivemos em Florianópolis/SC na data agendada inicialmente e, na oportunidade, dialogamos com a Assessora de Formação da Diretoria de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC, Carmen Nunes. A referida assessora é professora de Educação Física e

---

<sup>68</sup> Ver mais em <<http://vixeduca.vitoria.es.gov.br/moodle/login/index.php>>.



atua, desde 1996, na Educação Infantil da capital catarinense, tendo constituído, junto com a professora Deborah Sayão, o Grupo de Formação Continuada de Educação Física na Educação Infantil. Esse diálogo permitiu compreendermos melhor o processo de inserção do e de permanência do profissional de Educação Física na Educação Infantil de Florianópolis/SC, bem como acordarmos a explicitação da pesquisa e a aplicação do questionário por parte da Carmen Nunes com os professores da rede em junho de 2018.

## 2.3 PROCESSAMENTO ANALÍTICO DOS DADOS

As análises presentes neste artigo/capítulo estão baseadas nas respostas que os sujeitos atribuíram a cada uma das questões citadas no tópico 2.2, acima. Essas análises foram realizadas com base no *software* Iramuteq, via Nuvem de Palavras<sup>69</sup> e Análise de Similitude.<sup>70</sup>

Segundo Camargo e Justo (2013), esse *software* é adotado frequentemente por pesquisadores das representações sociais (cognição social), tendo em vista o estatuto que elas conferem às manifestações linguísticas, podendo indicar teorias ou conhecimentos do senso comum. Esses recursos (nuvem e similitude) convergem no exame do sistema central e periférico, pois o primeiro é identificado pelas palavras que possuem alta frequência de evocação e o segundo por meio das demais palavras evocadas, possuindo variedade maior e uma frequência menor (FERREIRA; BRUM, 2000).

Os dados sistematizados pelo Iramuteq servem-nos como metonímias, que revelam, de acordo com Mazzotti (2016), a intencionalidade de quem as exprimiu, seus sentidos e significados sobre os fenômenos. Assim sendo, elas se configuram como indícios que são complementados por excertos das respostas dadas pelos sujeitos.

A interpretação dos dados também levou em consideração as produções acadêmicas da área sobre a Educação Infantil e as ementas e bibliografias das disciplinas que tratam da Educação Infantil nos cursos de formação em Educação Física das Universidades públicas, investigadas nos Capítulos II e III, em diálogo com as DCNEIs e a BNCC, discutidas no Capítulo I desta tese.

---

<sup>69</sup> Como explicado no Capítulo II, nas páginas 76, A Nuvem de Palavras tem como função reunir as palavras mais recorrentes no *corpus* selecionado e agrupá-las de modo que aquelas que tenham maior frequência ocupem o centro da nuvem em tamanho maior que as demais e, conseqüentemente, as de menor frequência fiquem mais próximas das bordas e diminutas.

<sup>70</sup> Igualmente explicado no Capítulo III, na página 89, A análise de Similitudes está ancorada na teoria dos grafos (elementos combinatórios) e permite identificar as coocorrências entre as palavras e a conexidade que há entre elas, auxiliando na identificação da estrutura do texto.





O Núcleo Central da Representação Social sobre a concepção de criança indica uma perspectiva próxima do que os documentos legais/pedagógicos nacionais assumem, conforme observado no Capítulo I. Essa nossa interpretação é reforçada pela presença e ligação direta dos verbos: brincar, conviver, participar, conhecer, explorar, que são, na BNCC, considerados Direitos de Aprendizagem. Esses direitos garantem uma concepção de criança como ser observador, questionador, capaz de levantar hipóteses, concluir, julgar e assimilar valores. Isto contribui para que possa construir seus conhecimentos a apropriar-se deles de forma sistematizada, realizando-as

[...] por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social e não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, reitera a importância e necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017, p. 35).

É possível conferir nas repostas como que os docentes de Educação Física que atuam na Educação Infantil concebem essa articulação entre o sujeito-criança e os direitos de aprendizagem.

A criança é um sujeito que possui conhecimentos adquiridos no seu processo de inserção social e traz consigo as experiências históricas do contexto a que pertence. Sendo assim, a criança é produto da cultura e produtora de cultura. Um sujeito que participa efetivamente do seu processo de constituição e formação humana, conduto, entendo que necessita da ajuda dos adultos para conseguir organizar as informações e ampliar suas capacidades de acordo com as experiências que lhe são oferecidas (PROFESSOR 19, VITÓRIA/ES).

Compreendo a criança como um sujeito de direito, que está ali para "experimentar", vivenciar o universo da educação infantil e suas práticas, sejam elas corporais, artísticas e cognitivas (PROFESSOR 22, VITÓRIA/ES).

Ser social que, através da ludicidade nos pequenos desafios (motores ou não), interage para conhecer o outro e se conhecer, tem extrema necessidade de mostrar o que é capaz de fazer, deseja atenção e tem necessidade de afetividades ao estabelecer vínculos dentro e fora do núcleo familiar (PROFESSOR 7, RIO DE JANEIRO/RJ).

A criança interage com seus pares, aprende com eles e também em suas interações com professores. Dependendo da idade, a relação de cuidar ou educar será mais acentuada, porém, acima de tudo, com direitos e garantias ao lazer, brincar e aprender (PROFESSOR 3, CAMPO GRANDE/MS).

Cada criança é única, é protagonista, é criadora de cultura. Na Educação Infantil, ela tem o direito de brincar e de aprender brincando e de brincar por brincar (PROFESSOR 7, PALMAS/TO).

A criança na educação infantil tem na escola o espaço para socializar, brincar, interagir, aprender, e sentir-se segura e participante da sociedade num ambiente que foi expandido para além do cerne do lar (PROFESSOR 6, BRASÍLIA/DF).

A criança nessa fase está descobrindo um mundo diferente ao seu redor, pois essa é a fase da imaginação e da fantasia e junto com outras crianças descobre o seu próprio eu e o de seus colegas (PROFESSOR 3, JOÃO PESSOA/PB).

Essas representações reforçam a ideia exposta nas DCNEIs e na BNCC de que as crianças precisam “[...] ser consideradas como atores em sentido pleno e não simplesmente como seres em devir. As crianças são ao mesmo tempo produtos e atores dos processos sociais” (SIROTA, 2001, p. 19). Nesse caso, valoriza-se o tempo presente, em que elas são respeitadas ao manifestarem seus anseios e necessidades. Para Azevedo e Souza (2017, p. 32), “A criança quer viver o hoje, brincar hoje, se relacionar hoje e para elas pouco importa o dia de amanhã – tal preocupação se refere aos adultos e não às crianças”.

Outras respostas focalizam com mais precisão essa perspectiva de criança como sujeito de direitos

Como um sujeito de direitos que traz consigo, por menor que seja, todo um acúmulo histórico e cultural, que tem o direito de ter sua infância respeitada, compreendida, acolhida (PROFESSOR 11, FLORIANÓPOLIS/SC).

A criança na educação infantil está em processo de formação e constituição, mas possui um tempo presente que precisa ser valorizado, as crianças são heterogêneas, trazem marcas de suas vidas para além da creche e precisam ser também respeitadas em suas especificidades (PROFESSOR 21, FLORIANÓPOLIS/SC).

Como sujeito social inserida na comunidade escolar e que traz consigo toda cultura e saberes do seu território de morada, da família e da comunidade. A criança deve ser entendida como um sujeito de direito (PROFESSOR 5, JOÃO PESSOA/PB).

Como um sujeito que precisa, acima de tudo, brincar para que seu desenvolvimento se dê de maneira plena. Não os vejo como adultos em miniatura, tampouco como um reservatório dos meus saberes. Acredito que durante nossos encontros todos nós podemos construir juntos nossos saberes através das trocas e vivências lúdicas (PROFESSOR 14, RIO DE JANEIRO/RJ).

Como um ser humano pensante, que traz uma bagagem cultural para as aulas, tem um tempo diferente para apreensão dos conceitos e tem no brincar a principal referência para o aprendizado (PROFESSOR 24, CAMPO GRANDE/MS).

Como um ser social que é constituído histórico e culturalmente e, por isso, deve ser ouvido e respeitado (PROFESSOR 9, PALMAS/TO).

Como sujeito de direitos que deve ser respeitado em todos os aspectos, social, afetivo, cognitivo e motor e que deve prioritariamente brincar (PROFESSOR 23, VITÓRIA/ES).

O discurso ressonante atual propaga a criança como sujeito de direitos. Entretanto, de quais direitos estamos falando? A definição clássica de Marshall, oriunda de sua percepção sobre a realidade societal no século XIX, aponta que a cidadania se completa a partir de três tipos de direitos básicos: civil, social e político.

No entanto, tal conjunto de direitos, perspectivado pela razão desenvolvimentista, pressupõe um 'modo de ser adulto', uma identidade adulta (e suas qualidades de razão, auto-controle, educação) para o exercício desses direitos, excluindo crianças e jovens de uma participação mais ampla na sociedade (MONTEIRO; CASTRO, 2008, p. 274).

Reconhecer a criança como um sujeito dotado de direitos precisa ultrapassar o nível do discurso e, efetivamente, aceitá-las “[...] como artífice na construção de um mundo compartilhado no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social, compartilhada, atravessada pela sua condição de classe, etnia, gênero etc.” (ARAÚJO, 2005). Dialogando com Marchiori (2012, p. 43), consentimos que

Os professores de educação física, e demais sujeitos da educação infantil, necessitam reconhecer o direito das crianças de ter acesso a diferentes saberes e culturas; reconhecer que as crianças são atores sociais, sujeito social e histórico que têm o brincar e os diferentes saberes como a chave para se fazer a experiência de mundo.

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos e do brincar como principal direito de aprendizado e como elemento que constitui a infância dialoga com o que vimos no Capítulo I, em relação aos documentos legais/pedagógicos, ao mesmo tempo em que põe em xeque as perspectivas que o brincar tem assumido nos currículos de formação inicial em Educação Física (Capítulo III) e na maioria das publicações dessa mesma área de conhecimento (Capítulo II) quando ambas tratam da Educação Infantil. Nesses dois campos, as noções de criança e do brincar têm se constituído pelo viés da Psicologia, da Psicomotricidade e do Comportamento Motor, pelos quais as crianças assumem um papel passivo quando brincam (CORSARO, 2011).

Como dito anteriormente, também identificamos sistemas periféricos (Motor e Desenvolvimento) nessas representações, que evocam perspectivas destoantes da concepção de

infância caracterizada no Núcleo Central. Palavras como Cuidado, Atenção, Habilidade, Etapa, Pleno e Físico, ramificam do tronco Desenvolvimento, bem como palavras como Psicomotor, Ludicidade, Brincadeira, Afetivo e Cognitivo estão conectadas a Motor.

A motricidade encarnada no desenvolvimento físico e das habilidades vem aparecendo como a especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. Vimos isso nos capítulos anteriores. A diferença parece ser que a ênfase não está centrada, necessariamente, nessas dimensões do corpo e do movimento numa relação meramente biológica do ser humano, mas, sim, no quanto a motricidade dialoga e contribui no processo educativo das crianças de zero a cinco anos, como podemos conferir nas respostas abaixo:

A Educação Infantil é uma fase de extrema importância para o desenvolvimento sócio, motor, afetivo e cognitivo de cada criança (PROFESSOR 15, CAMPO GRANDE/MS).

A oportunidade de frequentar um ambiente de socialização, convivendo e aprendendo sobre sua cultura mediante diferentes interações, visando proporcionar-lhes condições adequadas de desenvolvimento físico, psicológico, intelectual e social, promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos (PROFESSOR 24, CAMPO GRANDE/MS).

A criança é criativa, já tem um repertório motor bastante independente, mas que necessita de estímulos para um desenvolvimento melhor e mais completo (PROFESSOR 5, RIO DE JANEIRO/RJ).

A criança é um sujeito de direitos, em plena formação e desenvolvimento, adquirindo autonomia e se preparando para a emancipação (PROFESSOR 15, FLORIANÓPOLIS/SC).

Uma criança com significados históricos culturais, que possui direitos fundamentais para seu desenvolvimento humano (PROFESSOR 16, FLORIANÓPOLIS/SC).

Como um ser especial que precisa de estímulos para seu desenvolvimento psicomotor, de carinho, atenção, de experiências que possam contribuir para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor. E para que este desenvolvimento aconteça é necessário respeitar as fases motoras da criança, trabalhar a imaginação, a oralidade, bem como oportunizar a este aluno construir a partir de elementos oferecidos durante as atividades (PROFESSOR 5, CUIABÁ/MT).

Um indivíduo que está em pleno desenvolvimento e, por isso, precisa de constante cuidado, carinho, atenção e compreensão, para que assim consiga ter condições de viver as aprendizagens e torná-las significativas para toda a sua vida (PROFESSOR 2, PORTO ALEGRE/RS).

A criança é tudo. Nosso objeto de estudo é o movimento, e a criança é o primeiro passo da formação do cidadão, da cultura, do caráter, etc. (PROFESSOR 6, PALMAS/TO).

Acredito que a criança é um indivíduo que está começando a conhecer o mundo e que precisa de estímulos sensoriais, visuais, motores, e precisamos entender, conhecer e sentir em qual etapa do desenvolvimento ela se encontra, para que as intervenções possam acrescentar experiências corporais e sensoriais a crianças, de modo a contribuir com seu desenvolvimento (PROFESSOR 10, VITÓRIA/ES).

Um ser em pleno desenvolvimento e que precisa de profissionais capacitados para promover esse desenvolvimento de forma lúdica e saudável (PROFESSOR 15, VITÓRIA/ES).

As respostas denotam uma compreensão mais alargada do desenvolvimento infantil, em que há um entendimento da criança como um ser holístico, e o trabalho da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica como responsável por contribuir no desenvolvimento pleno, multidimensional do sujeito. Como defendem Azevedo e Souza (2017, p. 32),

É de extrema importância o conhecimento por parte dos adultos que trabalham com as infâncias, principalmente na Educação Infantil, sobre as características do desenvolvimento infantil e suas especificidades. Conhecer a criança e saber o que é relevante para ela é um importante passo para compreender como se dá o processo de ensino e aprendizagem nas crianças.

Embora vejamos de forma positiva essa compreensão mais ampla de corpo/movimento presente nas falas dos sujeitos, a recorrência da palavra Desenvolvimento chama a nossa atenção, ao ponto de, inclusive, formar um tronco na análise de similitude (IMAGEM 13), que dela derivam outras palavras menos citadas. Pode ser um indício de que ainda prevaleça um olhar focado nas ausências, entendendo a criança como um ser que não é, e que precisa ser completada pela ação do adulto, promovendo processos que as levem a estágios mais avançados.

As Representações Sociais não são consensuais, pois “A construção de um novo senso comum somente é possível nas sociedades em que é dada a possibilidade de expressão, pelos diferentes grupos sociais, de opiniões tanto compartilhadas quanto divergentes” (SILVA, 2014, p. 122). Há também, por parte dos professores, preocupações ligadas à ideia de aquisição de habilidades motoras e desenvolvimento físico, em que a ênfase recai sobre as supracitadas lacunas, como podemos ver nas seguintes respostas:

Compreendo como um ser que precisa desenvolver suas habilidades motoras e seu desenvolvimento psicomotor, pois é nessa época que a criança desenvolve suas habilidades (PROFESSOR 5, CAMPO GRANDE/MS).

Compreendo como a principal fase em que a criança está adquirindo conhecimento e coordenação motora no brincar (PROFESSOR 28, CAMPO GRANDE/MS).



Um ser em formação, que precisa do Brincar como ferramenta para desenvolver seu cognitivo, propiciar afetividade e socialização, além do desenvolvimento motor (PROFESSOR 3, BRASÍLIA/DF).

Fase perfeita para o aprendizado motor, desenvolvimento cognitivo e afetivo (PROFESSOR 6, RIO DE JANEIRO/RJ).

Compreendo a criança como um ser humano em formação e que os profissionais que estarão com ela devem buscar compreender as fases de desenvolvimento físico e socioemocional para ter uma intervenção segura na educação infantil (PROFESSOR 4, JOÃO PESSOA/PB).

Como um ser a ser moldado, matéria-prima onde temos todas as possibilidades de ensino na coordenação motora, no movimento e no corpo (PROFESSOR 8, PALMAS/TO).

É possível compreender que essas formas de representar a criança e o modo como entendem ser o trabalho pedagógico da Educação Física pode ser derivado da presença dessas concepções nos currículos de formação inicial e nas produções acadêmico-científicas. Estamos nos referindo aos pressupostos da abordagem Desenvolvimentista (TANI et al., 1988). A Educação Física lastreada por essa premissa enfatiza a aquisição de habilidades motoras de crescente competência física, baseada na relação direta com as faixas etárias. As tarefas (atividades intencionais propostas pelo professor) a serem executadas em aula relacionam-se à capacidade biológica que o indivíduo detém, que, por seu turno, está intimamente ligada ao seu nível de aprendizagem na ocasião.

Sobre essa questão, Tani (2001, p. 112) expõe sua opinião sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil e diz:

Como se percebe, todas as responsabilidades ou atribuições da educação física dependem da concepção de educação e de educação infantil que se adota, mas dependem também da visão de criança e de desenvolvimento infantil que se tem. Por exemplo, no domínio motor, a adoção de uma visão maturacionista ou interacionista do desenvolvimento afeta radicalmente o projeto pedagógico da educação física (veja, por exemplo, Manoel, 1994). Na primeira, a educação física representaria mais um horário do que propriamente um programa em que as crianças praticariam atividades físicas livremente, sem nenhuma interferência do professor. A natureza se “encarregaria” do desenvolvimento infantil. Na segunda, a educação física caracterizaria um programa com um propósito claro de intervenção por parte do adulto para favorecer o seu desenvolvimento mediante aprendizagem de movimentos apropriados ao seu nível de conhecimento e habilidade (Tani et alii, 1988) (TANI, 2001, p. 112).

De modo geral, identificamos que essas representações não são majoritárias. Os discursos docentes, na sua ampla maioria, estão mais alinhados ao que preconizam as DCNEIs e a BNCC. Ambos os documentos partem de um entendimento mais autoral e autônomo por

parte das crianças na sua relação com as ações corporais e motrizes, cabendo ao professor contribuir para a ampliação do repertório físico, motor, simbólico e cultural das crianças.

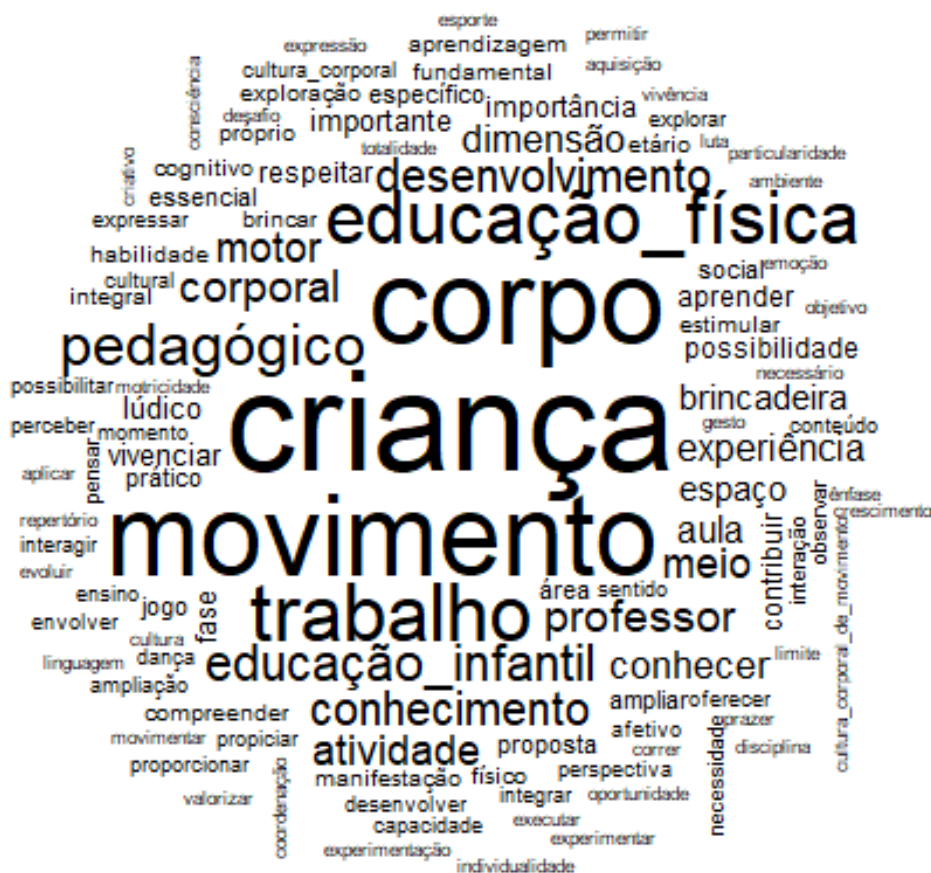
Do ponto de vista da Sociologia da Infância, os professores, em sua grande maioria, colocam-se em uma posição mais avançada que a presente nos currículos e na produção de conhecimento do campo, na medida em que superam uma visão tradicional de Educação Infantil em que as crianças são vistas pelo ângulo da negatividade e da passividade. Trata-se de um entendimento de que elas sempre necessitam da ação adulta para preencher suas supostas ausências. De forma oposta, assim como Sarmiento (2008, 2013), concordamos que as crianças agem e interpretam o mundo de maneira peculiar, imprimindo suas marcas e produzindo cultura.

### 3.2 DE QUE MODO VOCÊ ENTENDE O TRABALHO PEDAGÓGICO ACERCA DAS DIMENSÕES DO CORPO E DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL? E, EM SUA OPINIÃO, QUAL É A CONTRIBUIÇÃO ESPECÍFICA QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA PODE OFERECER NESSE SENTIDO?

O corpo e o movimento apareceram em todas respostas às perguntas anteriores, demonstrando a força que esses termos carregam no âmbito da Educação Física infantil. Nos Capítulos I, II e III, corpo/movimento também aparecem como elementos centrais do trabalho pedagógico da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica, indicando ser a especificidade dessa área. Agora, de forma particular, vamos discutir como essas dimensões vêm sendo compreendidas pelos professores no contexto de suas aulas.

Iniciamos pela Imagem 14, a seguir, que representa as palavras mais citadas nas 142 respostas proferidas para a questão acima:

**Imagem 14** – Nuvem de palavras sobre a dimensão do corpo e do movimento



Fonte: O autor.

Criança, Movimento, Corpo, Corporal, Desenvolvimento, Motor, Trabalho, Pedagógico, Professor, Conhecimento, Atividade, Educação Física e Educação Infantil, assumem maior destaque na Nuvem, ao lado de outras palavras como: Aula, Espaço, Conhecer, Experiência, Lúdico, Vivenciar, Possibilidade, Meio, Prático, Dimensão, entre outras.

Da mesma forma que anunciado nas categorias acima, essas palavras sugerem muitas interpretações possíveis. Portanto, a análise de Similitude expressa na Imagem 15, auxilia-nos na compreensão desses sentidos e significados:



Cultura Corporal de Movimento, entre outras, sinalizam tratar-se de uma compreensão calcada nos modos de organização e do conhecimento relativo à dimensão corporal e de movimento a partir de procedimentos operacionais.

As relações didático-pedagógicas se ocupam dos processos de apropriação cultural e simbólica dos conhecimentos, em estreita articulação com a organização dos tempos, espaços e materiais das instituições formais de ensino. As respostas destacadas, a seguir, reforçam esse nosso entendimento:

A Educação Física proporciona à educação Infantil atividades coordenadas de vários movimentos. A organização e rotina para o trabalho com a educação infantil traz um resultado gigantesco e rápido quando o trabalho pedagógico é realizado. O trabalho pedagógico é de suma relevância nas dimensões do corpo e movimento, pois dá a impressão de que as crianças da educação infantil não têm muito a noção do seu corpo no movimento, no espaço (PROFESSOR 2, BRASÍLIA/DF).

O papel do professor como mediador, traçando um esquema bem estruturado, criativo, lúdico, cultural, sempre buscando inovar e contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Propiciando o ato de conhecer, conviver, de estar na presença dos outros. O corpo e o movimento para as crianças da educação infantil significam muito mais que mexer as partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se comunica por meio do corpo e gestos (PROFESSOR 7, CAMPO GRANDE/MS).

Penso que as dimensões do corpo e do movimento têm que ser planejadas de acordo com as faixas etárias, oportunizando espaços diversos da unidade de ensino para que haja realmente um trabalho pedagógico, pois as atividades com o movimento devem oferecer à criança um desenvolvimento dentro dos aspectos da motricidade e da ampliação corporal de cada criança (PROFESSOR 5, CUIABÁ/MT).

O corpo e o movimento precisam ser assumidos por todas e todos que fazem parte do coletivo da unidade educativa. Por este motivo, precisamos fazer com que o se movimentar, por meio da cultura corporal de movimento, possa ser pensado como central de todo processo educativo (PROFESSOR 4, FLORIANÓPOLIS/SC).

Acredito que o trabalho pedagógico trabalha com o reconhecimento das partes do corpo, através de trabalhos artísticos, manuais e com o movimento através de músicas. A educação física acompanha esse trabalho, buscando isso com propostas das quais o movimento humano seja o centro, e, a partir disso, busca integrar-se com os assuntos (PROFESSOR 7, FLORIANÓPOLIS/SC).

O trabalho pedagógico deve ser organizado tendo compreensão de que a aprendizagem é construída a partir de sucessivas aproximações, e que para cada momento é necessário traçar um objetivo e pensar na avaliação com um par dialético, ou seja, que haja relação entre eles. Organizar o tempo pedagógico necessário para cada atividade proposta e definir a metodologia a ser utilizada. Considerando as fases de crescimento e desenvolvimento infantil, as aulas são propostas para que oportunize uma maior quantidade de

movimentos e acervo da cultura corporal. Para tanto deve-se avaliar qual será o ponto de partida, o que cada turma já conhece e/ou consegue realizar (PROFESSOR 5, JOÃO PESSOA/PB).

O pedagógico trabalha o possível no conhecimento deles, porém, quando se tem o profissional específico na área, o trabalho tem ênfase, melhorando a vivência (PROFESSOR 9, PALMAS/TO).

A estrutura do trabalho é fundamental como em qualquer outra área. É importante observar, planejar, aplicar, improvisar, observar e avaliar (PROFESSOR 5, PORTO ALEGRE/RS).

Entendo que, na educação infantil, faz-se necessário trabalhar corpo e movimento de forma integrada, ou seja, a prática docente deve considerar a psicomotricidade, o desempenho motor, o construtivismo e, sobretudo, o social (PROFESSOR 12, RIO DE JANEIRO/RJ).

O trabalho pedagógico, acerca do corpo e do movimento, deve respeitar a expressividade e o movimento próprio da criança, onde todos participem com envolvimento e mobilidade nas atividades propostas (PROFESSOR 3, VITÓRIA/ES).

O conteúdo dessas respostas demonstra duas questões: a) uma noção de aplicação de aulas para as crianças; e b) uma especificidade do corpo/movimento como objeto de ensino. É possível perceber, então, preocupação dos professores no sentido de garantir uma certa sistematização do seu trabalho, que enfatiza etapas processuais como planejamento, tempo (rotina), espaço, conteúdo/atividades e avaliação. Paralelamente, reforçam a noção de corpo/movimento como objeto de ensino específico, e não exclusivo, da Educação Física.

No Capítulo III, vimos nas disciplinas curriculares em Educação Física que tematizam a Educação Infantil, tanto naquelas voltadas para as práticas pedagógicas quanto nas que tratam do estágio supervisionado, uma ênfase muito grande nesses processos de instrumentalização docente, ou seja, como uma preparação técnica para atuar em sala de aula, sem considerar as especificidades que caracterizam o trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos de idade e das instituições infantis as quais são atendidas. Nesses excertos, parece haver uma maior atenção com essas peculiaridades que cercam a Educação Infantil. Talvez, a prática cotidiana auxilie nessa direção, sinalizando a necessidade de criar modos próprios para lidar com essas crianças.

Em relação ao debate sobre a especificidade/exclusividade do corpo/movimento na Educação Infantil, Andrade Filho (2008, p. 178) destaca que “[...] nenhum conhecimento deve ser exclusividade de nenhum campo de saber ou profissional de determinada área, portanto, o trato com o movimento corporal humano também não deveria ser exclusividade da Educação Física ou do professor desse componente curricular.” Todavia, isso não significa desconsiderar

que tais elementos configuram a especificidade acadêmica e pedagógica da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica.

A não exclusividade do movimento como objeto da Educação Física na Educação Infantil dialoga com o que preconizam os três documentos legais/pedagógicos (RCNEIs, DCNEIs e BNCC), estudados no Capítulo I desta tese. Além disso, autores como Sayão (1999), Ayoub (2001), Nunes (2007), Buss-Simão (2005), Silveira (2012), Klippel (2013), Assis (2015) e Barbosa (2018) defendem a totalidade da criança e, portanto, a articulação entre as diferentes áreas de conhecimento e profissionais que atuam com os pequenos. Guirra e Prodócimo (2010), mais especificamente, sustentam que o trabalho conjunto entre professora generalista (com formação em pedagogia) e professor especialista (Educação Física, Artes, Música etc.) apresenta-se como a melhor forma de ação, pois baseia-se no respeito às particularidades das crianças e das vivências infantis.

Em consonância com essa perspectiva, Guirra e Prodócimo (2010) declaram que o trato com o movimento e o trabalho corporal devem ser uma tônica coletiva, ao passo que o corpo infantil traz consigo características e significações sociais próprias, que não podem ser arrancadas das crianças e desprezadas.

As falas acima analisadas também deixam pistas acerca da representação social predominante em relação ao corpo e ao movimento na Educação Infantil. Mesmo que o foco tenha sido o de narrar os modos organizativos com que as práticas acontecem e de defender que esse trabalho não é exclusivo da Educação Física, pressupondo uma articulação e integração com as professoras com formação em Pedagogia, ainda assim, prevalece a noção Psicomotora dessas dimensões, fato igualmente constatado nos Capítulo II e III. As respostas, a seguir, proferidas por outros docentes, deixam mais claras essa nossa percepção:

Compreendo que a criança que brinca tem maiores possibilidades de aprendizagem, e, no lúdico, o professor poderá trabalhar a psicomotricidade, que é uma técnica que busca trabalhar a coordenação motora da criança através de jogos e brincadeiras. Um exemplo bem interessante, podemos caracterizar a partir de experiências vivenciadas no dia a dia de sala de aula, quando existe algum aluno com dificuldade motora fina (que não consegue realizar atividades de escrita). Este aluno, quando estimulado em atividades de dificuldade motora grossa, partindo dos movimentos, dança e brincadeiras, começa também a melhorar o seu sistema de escrita. Isso é bem interessante, pois de acordo com alguns autores esse percurso é coerente (PROFESSOR 1, BELÉM/PA).

As crianças aprendem sobre seus corpos, além de facilitar o crescimento afetivo e cognitivo e fornecer um importante meio para o desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas (PROFESSOR 1, CAMPO GRANDE/MS).

Levando em consideração a necessidade da progressiva coordenação dos movimentos e equilíbrio, deve-se priorizar nas propostas de atividades o lúdico, pois a criança consegue perceber, internalizar e apresentar conhecimentos a partir de uma experiência em que ela se sinta envolvida e da qual participe efetivamente (PROFESSOR 8, CAMPO GRANDE/MS).

De modo que a criança começa a dominar seus movimentos corporais, desenvolve o cognitivo e ajuda pedagogicamente (PROFESSOR 21, CAMPO GRANDE/MS).

De muita importância para desenvolver as habilidades motoras necessárias de uso diário (PROFESSOR 3, CUIABÁ/MT).

É uma idade em que as crianças têm grandes habilidades a serem testadas. A educação física oferece atividades específicas para o aprendizado destas habilidades e ajuda a melhorar o que está em déficit (PROFESSOR 3, FLORIANÓPOLIS/SC).

A Educação Física contribui na parte do movimento e nas relações interpessoais, visando sempre ao desenvolvimento da melhor forma dos alunos, onde ele aprende a gostar dos movimentos e interiorizar as aprendizagens (PROFESSOR 4, PALMAS/TO).

Entendo que estes conceitos devem ser trabalhados de forma lúdica/recreativa e também crescente, respeitando a faixa etária das crianças e seu amadurecimento, tanto motor quanto social e cognitivo (PROFESSOR 2, PORTO ALEGRE/RS).

Através do lúdico, podemos ajudar no desenvolvimento e aquisição de habilidades motoras (PROFESSOR 3, PORTO ALEGRE/RS).

Exploração deste próprio corpo. Conhecimento do próprio corpo e exploração de tudo que o cerca propiciando o desenvolvimento (PROFESSOR 1, RIO DE JANEIRO/RJ).

Compreendida entre 0 e 6 anos, a Educação Infantil coincide com o desenvolvimento significativo do corpo das crianças e a área do Comportamento Motor nos fornece muitos subsídios para compreender essas mudanças e elaborar parâmetros para a construção e o desenvolvimento dos Projetos Pedagógicos, de modo a adequá-los a cada faixa etária, respeitando as crianças em suas individualidades e permitindo que elas conheçam suas potencialidades (PROFESSOR 21, VITÓRIA/ES).

A Instituição de Educação Infantil composta por sujeitos com diferentes formações acadêmicas e com papéis pedagógicos bem definidos a serem cumpridos na dinâmica de atuação com as crianças “[...] evidencia a necessidade do próprio profissional compreender as relações existentes entre as especificidades do lugar e a identidade docente, podendo contribuir com um desenvolvimento do trabalho de forma mais coerente (RODRIGUES; FIGUEIREDO, 2011, p. 72).



Todavia, no interior dessas respostas encontramos expressões e trechos como: “[...] também a melhorar o seu sistema de escrita.”, “[...] desenvolvimento das habilidades motoras grossas e finas”, “[...] desenvolve o cognitivo e ajuda pedagogicamente”, “[...] desenvolver as habilidades motoras necessárias para uso diário”, “[...] ajudar a melhorar o que está em déficit”, que advogam uma perspectiva funcionalista do corpo/movimento, pelo qual as práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física teriam como principal objetivo auxiliar outras aprendizagens, supostamente, mais importantes, tais como a leitura e a escrita, calcadas em um modelo cognitivista de Educação Infantil (ROSA, 2014; MARTINS, 2015).

Nesse sentido, percebemos a secundarização do lugar da Educação Física na Educação Infantil, em detrimento da existência de uma educação intelectual, moral e física, com papéis e conhecimentos bem delimitados por fronteiras disciplinares, que geram hierarquização dos saberes e dos profissionais que atuam no âmbito dos CMEIs, dificultando, portanto, as ações articuladas entre as diferentes áreas de conhecimento e profissionais que compõem esse contexto.

Para avançarmos no sentido de um trabalho articulado, é preciso romper com essa lógica de organização hierárquica e estabelecer pontos de encontro entre as diferentes áreas e sujeitos. Concordamos com Pinto (2001), quando afirma que a Educação Física deve tematizar o rico acervo de práticas culturais expressas pela corporeidade e pela motricidade humana. Para o autor, as ações pedagógicas de professores de Educação Física na Educação Infantil precisam considerar as diferentes linguagens que, nas crianças, externam-se pela oralidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade e pelo brincar.

Nesse sentido, os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas, entre outras expressões e linguagens, devem ser pensados e tratados na perspectiva interdisciplinar, mesclando-se ao acervo de práticas culturais lúdicas e significativas, como a contação de histórias, o teatro, a música, o circo, o varal de poesias e ampliando o conhecimento corporal de crianças e professores em direção à compreensão de si mesmo, dos outros e do mundo (PINTO, 2001, p. 136).

Muitos também citam os termos lúdico e ludicidade, porém eles aparecem subordinados a uma estratégia metodológica para atrair (ou convencer) a criança a desempenhar determinada atividade que, pensada exclusivamente pelo adulto, tem como objetivo final desenvolver destrezas físicas. Não nos posicionamos de maneira radicalmente contrária ao desenvolvimento físico e motor, porém problematizamos quando a função da Educação Física se encerra nisso.

O desenvolvimento físico/motor das crianças é positivo, todavia não pode se restringir a esses aspectos.

Desejável é promover uma educação que potencialize o físico, o motor, o social, o emocional, o afetivo, o cognitivo etc. Por esse ângulo, a Educação Física pode contribuir muito mais e estar mais alinhada a um tipo de pensamento pedagógico em voga que pretenda ampliar as experiências corporais infantis, levando em consideração seus anseios, sem com isso mantê-las engessadas a padrões motores pré-estabelecidos e processos “etapistas” de atividades vinculadas a fases biologicamente determinadas.

Para Sayão, (2002, p. 57-58),

[...] a cultura “adutocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direito até mesmo não reconhecendo o direito de se movimentarem.

As representações sociais não se comportam de forma estática, elas aceitam mudanças que podem ser admitidas como uma rede de conceitos e imagens que interagem entre si e cujos conteúdos evoluem continuamente (MOSCOVICI, 2003). Nessa direção, identificamos posicionamentos que diferem do anterior, denotam uma compreensão mais ampliada do corpo e do movimento no contexto da Educação Física praticada na Educação Infantil. Referimo-nos às respostas abaixo:

É através do corpo que o aluno vivencia, demonstra, ensina e aprende a lidar com o mundo, nos aspectos cognitivo; afetivo, social e motor, que serão o alicerce da sua formação integral (PROFESSOR 3, BRASÍLIA/DF).

Entendo a necessidade de a criança conhecer as funções de seu corpo e estabelecer relações de movimento que pertence a ela em sua totalidade, revelando sentimento, emoções, experiências vivenciadas por ela assim como a importância de criar hábitos e atitudes integradas ao seu corpo (PROFESSOR 28, CAMPO GRANDE/MS).

A criança deve ser compreendida em sua totalidade. Quando fragmentada, corre-se o risco de fragmentar, inclusive, o conhecimento. O movimento, o corpo, as manifestações corporais devem ser compreendidas enquanto uma síntese. Desse modo, nas aulas de Educação Física, as crianças estão, o tempo inteiro, em contato com as várias dimensões do conhecimento (PROFESSOR 45, CAMPO GRANDE/MS).

Entendo que na educação infantil é o momento em que a criança está se conhecendo e conhecendo o mundo ao seu redor. Portanto, ela conhece seu corpo e as suas possibilidades através da interação com o meio, com isso entendo que as vivências lúdico-corporais podem ser facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem (PROFESSOR 14, RIO DE JANEIRO/RJ).

Entendo a integralidade da formação humana, nesse caso, o corpo da criança é ao mesmo tempo o objeto de trabalho e o instrumento desse trabalho. Nesse sentido, a criança é movimento e aprende pela exploração das possibilidades que lhe são oferecidas de acordo com a ampliação de suas capacidades físicas, motoras, cognitivas e sociais. O movimento pode ser entendido como linguagem e conhecimento, sendo assim, a criança utiliza-se do corpo para explorar as experiências corporais a partir das atividades planejadas nas aulas de educação física e exploração dos espaços disponíveis na educação infantil. No caso do conhecimento, o movimento é contextualizado a partir da cultura e do valor que lhe é agregado. Sendo assim, corpo e movimento pertencem à criança e por meio deles a educação física colabora para o processo de desenvolvimento integral da criança (PROFESSOR 19, VITÓRIA/ES).

A Educação Infantil proporciona um ambiente de interdisciplinaridade, possibilitando a exploração de vários conteúdos. A Educação Física tem como objeto o estudo dos jogos, brincadeiras e cultural corporal, além de proporcionar às crianças a exploração das possibilidades de movimento e a liberdade de se expressar corporalmente, que na maior parte das outras aulas não é possível (PROFESSOR 18, VITÓRIA/ES).

No meu pensar, o brincar é uma situação lúdica que possibilita espaço-tempo propício para aprender a se relacionar consigo mesmo e com o entorno, possibilita situações de movimento, experiência de movimento criativo (PROFESSOR 6, JOÃO PESSOA/PB).

Acredito que a educação física pode e deve trazer as culturas corporais do movimento, como se formou o que podemos fazer, conhecer, compreender principalmente as questões não apenas de movimento como técnica, mas de se perceber no espaço, tempo (PROFESSOR 5, FLORIANÓPOLIS/SC).

Vivenciar e experimentar com as crianças o vasto repertório de práticas corporais historicamente construídos. Proporcionar experiências significativas que tenham como principal essência o corpo inteiro (PROFESSOR 15, FLORIANÓPOLIS/SC).

Entendo o trabalho pedagógico acerca das dimensões do corpo e do movimento como forma de desmistificar estereótipos, e a educação física nesse sentido pode vir a contribuir com a identidade de cada criança, tanto física, como politicamente (PROFESSOR 23, FLORIANÓPOLIS/SC).

A Educação Física contribui significativamente no conhecer e explorar o corpo através do movimento, isso abrange o sentir e o agir da criança, pois na medida que a criança conhece e entende, ela passará a construir o melhor em todos os campos (PROFESSOR 2, PALMAS/TO).

Nas considerações finais do Capítulo II, já identificamos indícios da presença de referenciais teóricos ligados ao campo da Sociologia da Infância, da Filosofia e da História Cultural. Avaliamos como positiva essa presença, pois abarca uma perspectiva de corpo/movimento pautada pela aceitação da criança como um sujeito de direitos. Destarte, a Educação Física passa a cumprir o papel de fomentar a ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte dos pequenos (BUSS-SIMÃO, 2005). “Assim, os fenômenos da cultura que se expressam a nível corporal, bem como a ampliação, a vivência e a criação das culturas infantis de movimento, constituem a especificidade da contribuição da Educação Física na Educação Infantil” (BUSS-SIMÃO, 2005, p. 168-169).

Por essa ótica, Mello et al. (2016, p. 138) complementam que

As experiências infantis se materializam, sobretudo, em suas ações corporais. É por meio de seus corpos em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesmas e com o seu meio, constroem conhecimentos e afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura, ou seja, as ações motoras configuram espaço privilegiado da experiência infantil.

As práticas corporais das crianças são permeadas pelas brincadeiras e pelos jogos, dentro ou fora do contexto escolar, e vão dando sentido e significado à cultura infantil. Ao transitarem por tempo-espacos institucionalizados, as crianças, com seus corpos em movimento, criam, reinventam e transgridem (FINCO; OLIVEIRA, 2009) as normas, manifestando seus desejos em busca de vivenciar experiências despreocupadas com padrões preestabelecidos.

Concordamos com a interpretação de Silva (2010, p. 140), para quem as crianças

[...] criam cultura com seus corpos em movimento (jogos, gestualidades e linguagens). Essa cultura corporal e de movimento, no entanto, é mediada pela cultura dos adultos e, muitas vezes, para além desta, nos deixam importantes legados socioculturais, éticos e estéticos, sinalizando com elementos ontológicos simbólico-reais para a construção de outro modelo de sociedade.

As formas peculiares de as crianças se movimentarem e exercerem suas corporeidades na escola são importantes indicativos dos seus anseios. Para que possam ser respeitadas como protagonistas dos seus processos de socialização, é necessário exercitar um olhar mais sensível para essas vontades, que são manifestadas, sobretudo, por meio da linguagem corporal. A criança necessita agir, movimentar-se para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio (GARANHANI, 2004).

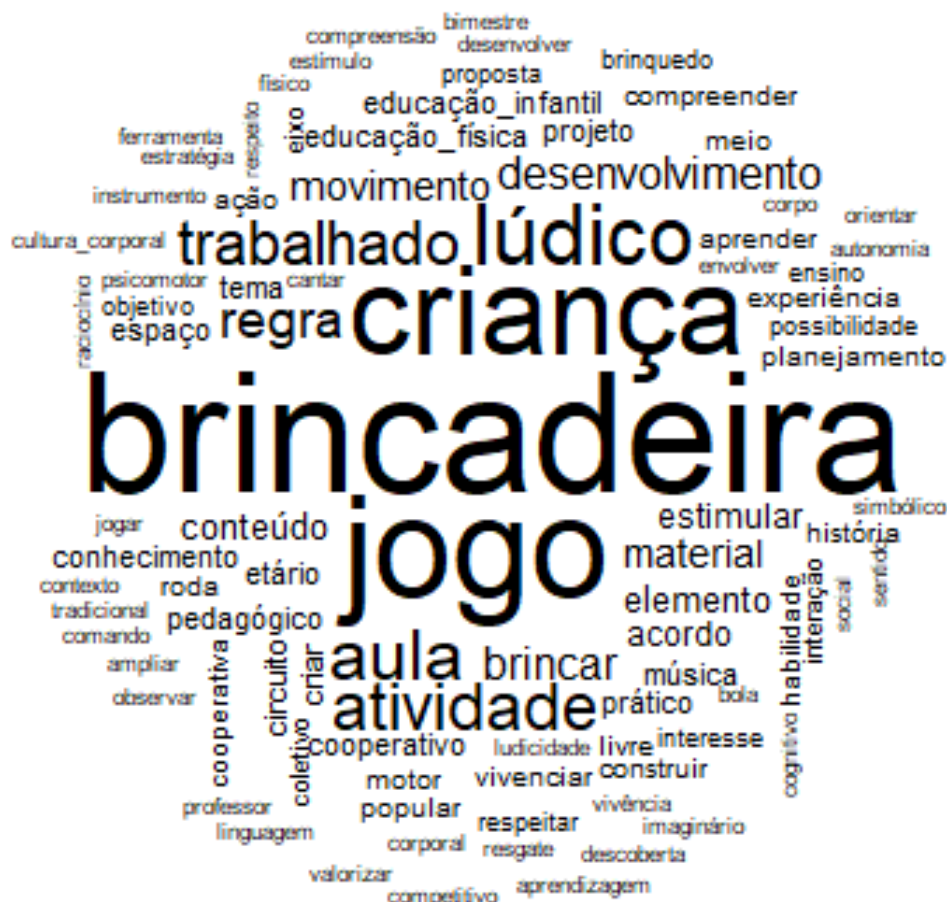
Nesse cenário, a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos, desejos etc. e, este fato, nos faz (re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional (GARANHANI; NADOLNY, 2010, p. 77).

As crianças conseguem dar visibilidade àquilo que lhes parece fazer mais sentido. Os seus interesses e desejos podem ser observados nas formas astuciosas, no sentido elaborado por Certeau (1994), com que elas se comportaram diante das atividades planejadas pelos adultos (MARTINS, 2015). Avaliamos que esse é o desafio que se coloca diante da presença/permanência da Educação Física na Educação Infantil, qual seja conseguir compreender as necessidades e expectativas dos pequenos, agindo na ampliação das experiências com/do/no/para o corpo/movimento. Dessa forma, rejeitar práticas tradicionais cujo objetivo final da mediação pedagógica do professor com essa formação seja o de treinar os corpos e o movimento infantil para aquisição de habilidades, supostamente, necessárias para a vida em sociedade.

### 3.3 EM RELAÇÃO AOS JOGOS E ÀS BRINCADEIRAS, COMO ESSES ELEMENTOS SÃO TRABALHADOS NAS SUAS AULAS?

A partir das respostas dos professores participantes dessa pesquisa, o Iramuteq formou a seguinte Nuvem de Palavras que está demonstrada na Imagem 16:

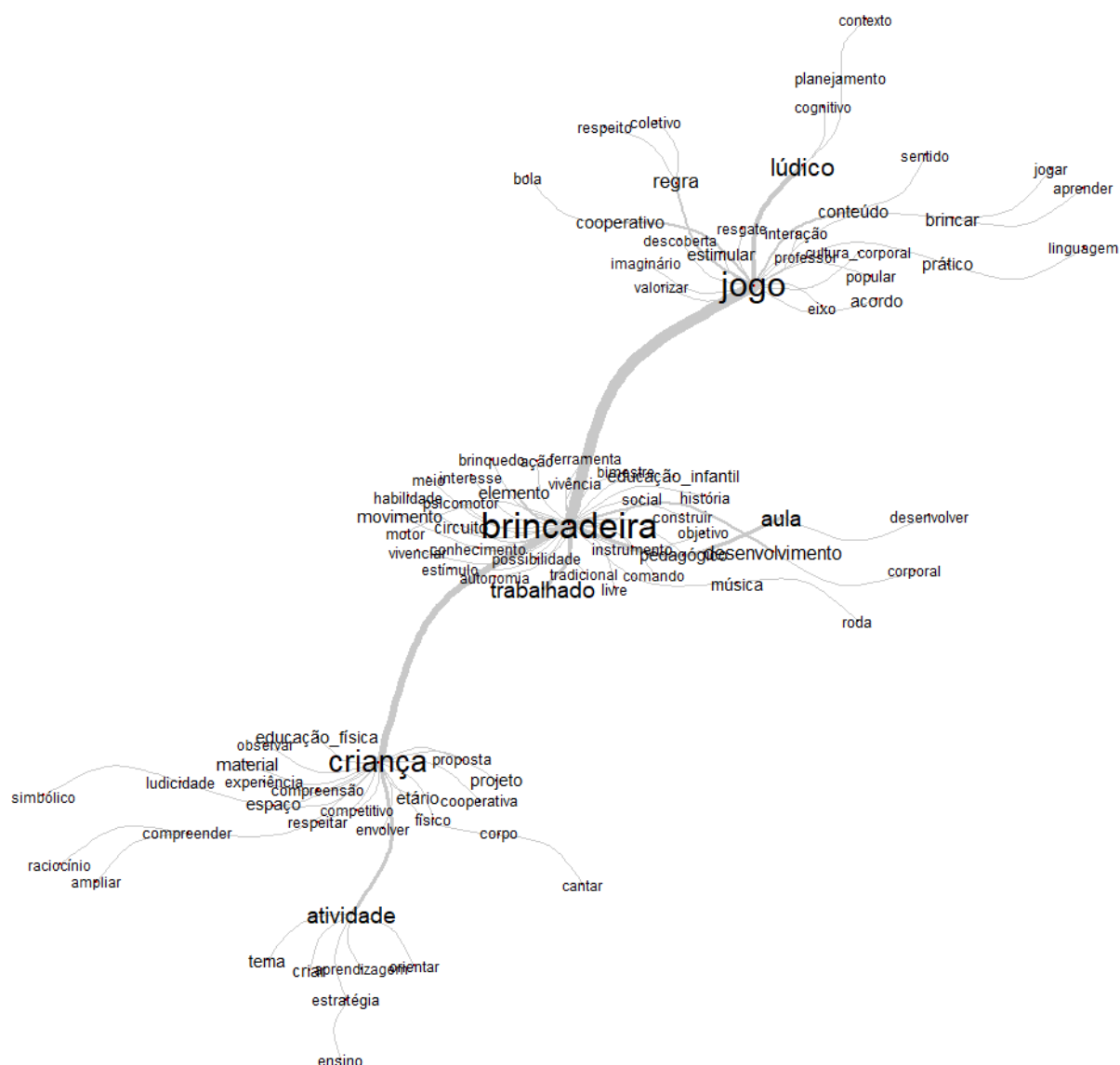
**Imagem 16** – Nuvem de palavras sobre jogos e brincadeiras



Fonte: O autor.

As palavras Jogo e Brincadeira foram as mais citadas, tendo em vista que representam o mote da pergunta. Ao lado delas, Criança, Lúdico, Aula, Atividade, Trabalhado, Regra, Aula, Atividade, Brincar, Desenvolvimento, Movimento, Conteúdo, Estimular, Material, Elemento e Acordo. A conexidade dessas palavras pode ser conferida na Imagem 17, a seguir:

**Imagem 17** – Análise de similitude sobre jogos e brincadeiras



Fonte: O autor.

Na Imagem 17, é possível identificar três Núcleos Centrais: Brincadeira, Jogo e Criança, e um sistema periférico: Atividade. Em todos os Núcleos observa-se um número bastante elevado de palavras conectadas, que oferecem entendimentos diversos e opostos.

Em relação ao Núcleo Brincadeira, a conexão de palavras como Habilidade, Motor, Circuito, Psicomotor, Corporal, Desenvolver, Comando, Instrumento, Ferramenta, Meio, contrasta com outras como Social, História, Pedagógico, Vivência, Conhecimento, Construir, Autonomia, Interesse. No caso do Núcleo Jogo, as diferenças podem ser derivadas, por um lado, de palavras como: Cognitivo, Conteúdo, Regra, Descoberta, Estimular, Acordo, Eixo, Cooperativo, Planejamento; e, por outro lado, de palavras como: Cultura Popular, Linguagem, Brincar, Jogar, Resgate, Valorizar, Popular, Interação, Coletivo, Imaginário, Valorizar. O

Núcleo Criança, por sua vez, admite palavras que aparentam ter sentidos divergentes, tais como: Etário, Físico, Raciocínio, Proposta, Ampliar, Competitivo; e como: Simbólico, Experiência, Ludicidade, Compreender, Respeitar. Esse conjunto de palavras pode revelar compreensões bastante distintas do significado da brincadeira para esses professores.

A partir de Brougère (1998), consideramos que essas palavras indicam a existência de dois tipos de representações sobre o jogo/brincadeira, um baseado na ideia de jogo/brincadeira como recurso didático e outro como um fim em si mesmo. O primeiro caracteriza-se como um suporte de aprendizagem, que se assemelha a uma atividade educativa, cujo objeto lúdico está a serviço dos objetivos que se (o adulto) pretende atingir. O segundo está mais afinado com a ideia de jogo/brincadeira livre, que permite às crianças mais autonomia, criação, auto-organização, favorecendo processos de socialização. Essa forma de conceber o jogo não dispensa a atuação docente, pois, segundo Brougère (1998, p. 183), o papel do educador é o de agir “[...] nos bastidores, estimulando o jogo, intervindo quando necessário ou aceitando o papel que a criança lhe pede para desempenhar, organizando o espaço para que seja rico em potencialidades lúdicas.”

Avaliando o conteúdo das respostas dos professores, identificamos um grupo que representa os jogos e as brincadeiras como “meio”, como artifícios pedagógicos para conquistar a adesão das crianças para a aquisição de outros conhecimentos e habilidades consideradas, pelos adultos, como mais importantes:

Priorizo sempre esses elementos como ferramenta lúdica para o aprendizado de meus alunos. São trabalhados de forma com que os alunos compreendam as regras, estimulando o raciocínio lógico através da estimulação da pergunta (por quê?). Os alunos precisam descobrir o sentido de um determinado conteúdo que deverá estar relacionado com o objeto trabalhado (PROFESSOR 1, BELÉM/PA).

Visando o desenvolvimento global da criança através do movimento, da ação, da experiência e da criatividade, levando-a a conseguir plena consciência de si mesma, da sua realidade corporal que sente, pensa, movimenta-se no espaço trabalhado (PROFESSOR 1, CAMPO GRANDE/MS).

São trabalhados para o aprimoramento do desenvolvimento de sua coordenação motora (PROFESSOR 5, CAMPO GRANDE/MS).

O brincar e o jogar, na Educação Infantil, devem ser vistos como uma estratégia utilizada pelo educador e deve privilegiar o ensino dos conteúdos da realidade, tendo o brincar um lugar de destaque no planejamento pedagógico. Além disso, enquanto estimula o desenvolvimento intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários ao seu crescimento, como persistência, perseverança, raciocínio, companheirismo, entre outros (PROFESSOR 22, CAMPO GRANDE/MS).



Juntamente com o lúdico, tentamos trazer jogos cooperativos, brincadeiras com fantoches misturando com circuitos para o estímulo do desenvolvimento motor (PROFESSOR 12, FLORIANÓPOLIS/SC).

Da maneira mais lúdica possível, para poder tornar as aulas mais atrativas, interessantes e participativas. Esses elementos são ofertados como atividades cooperativas, em roda, com estafetas, circuitos e também individualizados ou em grupo (PROFESSOR 18, FLORIANÓPOLIS/SC).

É a base de toda a minha prática pedagógica. O brincar é o pivô do ensino-aprendizagem na educação infantil, principalmente (PROFESSOR 6, JOÃO PESSOA/PB).

Os jogos e as brincadeiras são ofertados com elementos lúdicos, tendo como objetivos distintos a cada bimestre. Além disso, os jogos e brincadeiras devem estar dentro das perspectivas dos conteúdos como: atitudinais, conceituais e procedimentais (PROFESSOR 4, JOÃO PESSOA/PB).

Os jogos e a brincadeira são a base das minhas aulas de Educação Física, a partir deles que são desenvolvidos os projetos, trabalhando elementos psicomotores e as habilidades básicas dos esportes (PROFESSOR 7, PALMAS/TO).

Esses elementos são os eixos centrais das minhas aulas. Todos os meus objetivos são desenvolvidos por meio de jogos e brincadeiras. Por exemplo, constitui-se num objetivo da turma o desenvolvimento da coordenação fina e óculo-manual. A partir dessa informação penso num jogo ou brincadeira na qual essas funções serão estimuladas, no caso uma brincadeira na qual serão utilizados jogos de encaixe ou pregadores de roupa (PROFESSOR 14, RIO DE JANEIRO/RJ).

Fazem parte dos Projetos Pedagógicos como conteúdos, mas também como metodologias de trabalho: é por meio do jogo que muitas atividades são desenvolvidas (PROFESSOR 21, VITÓRIA/ES).

São eixos norteadores de conteúdos das aulas. São utilizados como estratégia de ensino para atingir os objetivos das aulas. As atividades são organizadas de modo que haja espaço para rearranjos, para que as crianças opinem, criem. Não é tarefa fácil, já que uma organização assim, por vezes, é tomada como “desorganização” (PROFESSOR 25, VITÓRIA/ES).

Os jogos e as brincadeiras sob esse prisma assumem a tradição dos jogos didáticos (KISHIMOTO, 2008), muito presente no cenário das produções acadêmico-científicas que tematizam a Educação Infantil (CAPÍTULO II) e nos currículos de formação inicial de Educação Física (CAPÍTULO III). Com efeito, o que as instituições escolares e os professores fazem é “[...] adaptar o jogo às necessidades de uma pedagogia que rejeita o jogo espontâneo da criança” (BROUGÈRE, 1998, p. 123).

No Capítulo I desta tese, debatemos que essa forma de conceber o/a jogo/brincadeira vigorou como uma orientação oficial aos professores que atuavam na Educação Infantil por meio dos RCNEIs. Entretanto, a publicação das DCNEIs e da própria BNCC trouxe um outro

olhar para essas manifestações da cultura lúdica infantil. Ao invés de subjacente à valorização do aspecto motor, de estratégias e de conteúdos de ensino no ato de jogar/brincar, os/as jogos/brincadeiras são compreendidos como uma forma de expressão da linguagem corporal, que se articula com a orientação de práticas educacionais organizadas em torno da criança, como sujeito ativo, protagonista e produtor de cultura (MELLO et al., 2016).

Brougère (1998) critica essa maneira de representar o operar com os/as jogos/brincadeiras por entender que, dessa forma, “[...] podemos evocar uma domesticação da criança através do jogo, uma transformação da atividade lúdica para adaptá-la às exigências escolares” (BROUGÈRE, 1998, p. 187). Em outras palavras, “[...] é o conteúdo em referência às aprendizagens escolares fundamentais (leitura, escrita, cálculo), que empresta sua marca educativa ao jogo” (BROUGÈRE, 1998, p. 187).

Assumir que os jogos/brincadeiras servem apenas aos propósitos da escolarização, especialmente para desenvolver habilidades motoras, é reduzir demais a sua importância, mecanizando-os no processo educativo das crianças. A ludicidade, nessa direção, é limitada a uma “isca”, a um chamariz para convencer meninos e meninas da Educação Infantil a cumprirem tarefas consideradas, pelos adultos, de maior relevância. Essa visão “adultocêntrica”, amplamente utilizada por autores do campo da Sociologia da Infância (SIROTA, 2001; FERREIRA, 2004; SARMENTO, 2008; CORSARO, 2011) e da própria Educação Física (KLIPPEL, 2013; MARTINS, 2015; MELLO et al., 2016; BARBOSA, 2018), desfigura toda a potência dos/das jogos/brincadeiras na constituição da cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998; DELALANDE, 2001) e da cultura de pares (CORSARO, 2009).

Nas respostas acima expostas, a criança assume uma condição de *vir-a-ser*, na qual são depositadas expectativas futuras sobre a sua vida. Nessa lógica, estamos diante de uma representação da criança que impossibilita a valorização de suas atividades espontâneas. E a função atribuída ao jogo depende das representações que se tem de criança. Portanto, o jogar e o brincar passam a ter valor se forem tomados como uma atividade “séria” para as crianças, de modo a promover um meio para a sua educação (RIVERO, 2011; BROUGÈRE, 1998). Cabe ressaltar que, em certa medida, essa representação contrasta com a concepção de criança que identificamos no primeiro bloco de respostas.

Um outro polo de representações, conforme anunciado, compreende o jogo como uma ação cultural humana que, segundo Huizinga (2007, p. 4), “[...] ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido”. Assim sendo, o jogo e a brincadeira são tomados não como sinônimos,

mas como elementos da cultura lúdica infantil (BROUGÈRE, 1998). As respostas, a seguir, denotam esse sentido:

Os jogos e brincadeiras são trabalhados de forma lúdica como atividades fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e emocional da criança. São trabalhados de forma dirigida e também com momentos livres para as crianças poderem vivenciar as brincadeiras que mais gostam, possibilitando dessa forma a socialização (PROFESSOR 1, CAMPO GRANDE/MS).

Trabalho com jogos e brincadeira não buscando perfeição e regras, até porque, eles ainda não estão na fase de jogos regrados. Utilizo o imaginário, simbólico levando-os sempre a refletir sobre suas ações (PROFESSOR 1, CUIABÁ/MT).

Os jogos e brincadeiras são desenvolvidos não como algo pronto e único, mas como algo no qual as crianças compreendam seu corpo, o raciocínio, as regras, de forma que possam mesclar, ampliar e diversificar os mesmos a partir das suas percepções (PROFESSOR 5, FLORIANÓPOLIS/SC).

Os jogos são trabalhados com muita frequência. Com os grupos menores eles aprendem sempre relacionando a histórias, brincadeiras de faz de conta. Com os grupos maiores já é possível trabalhar as regras simples e aos poucos complexificar as formas de brincar e jogar, assim como discutir e repensar coletivamente as regras e combinados. As brincadeiras são coletivas, com regras preestabelecidas, livres, com materiais, com elementos da natureza, individuais, em pequenos grupos, em espaços abertos e fechados. São incentivadas, são fornecidos os elementos para enriquecê-las, são observadas e refletidas as brincadeiras espontâneas das crianças (PROFESSOR 21, FLORIANÓPOLIS/SC).

São trabalhados de forma lúdica com materiais estruturados e não estruturados. As crianças têm um momento de escolha das atividades. A criança brinca e joga com e sem regras (PROFESSOR 2, PALMAS/TO).

São trabalhados a partir da interação com as crianças, podendo ser adaptados a partir de sua realidade e de suas opiniões (PROFESSOR 5, PALMAS/TO).

Os jogos e as brincadeiras são o fio condutor das aulas. Por meio deles que as crianças apreendem e produzem a realidade. Por exemplo, um jogo 'que se brinca na rua' pode ser o eixo central de um projeto e, ao mesmo tempo, ser um caminho em que a criança compreende seu entorno, o (re)significa, amplia seu repertório de conhecimentos e experiências. Cabe enfatizar, de maneira pontual, que as brincadeiras e os jogos fazem parte das aulas de acordo com os projetos que estão em andamento e fica evidente que as crianças atuam em conjunto nas vivências de cada dia de aula (PROFESSOR 1, PORTO ALEGRE/RS).

Eu costumo trabalhar sempre de forma a resgatar brincadeiras populares e a estimulá-los a criar brincadeiras novas a partir de leituras ou de histórias inventadas por mim ou por eles mesmos. Trabalho jogos populares, jogos cooperativos, sempre estimulando os alunos a trazerem novas experiências aprendidas com seus familiares e amigos de outros espaços. Também costumo permitir o brincar livre, onde eu disponibilizo materiais aleatórios e os estimulo a criar coisas com eles. Em cima do que eles fazem, vou inserindo

novos conhecimentos. Nesse momento não-diretivo, vejo muita criança reproduzindo relações afetivas, imitando seus pais e até mesmo a mim! O uso da música também é frequente, tanto enquanto brinquedo cantado quanto a dança livre, como brincadeira com o corpo (PROFESSOR 2, RIO DE JANEIRO/RJ).

Estão sempre presentes, de forma planejada e também permitindo que as crianças palpitem sobre as brincadeiras que gostam e modifiquem as propostas. Evito repetir os mesmos jogos por um período curto para permitir que as crianças vivenciem o máximo de experiências possíveis (PROFESSOR 4, RIO DE JANEIRO/RJ).

Buscamos um tema para criar um projeto na escola. A partir desse tema, construímos jogos, brincadeiras e até brinquedos com as crianças. Essas atividades podem ser inventadas ou partirem de alguma brincadeira já existente adequá-la a realidade da criança e da escola. Especificamente para a educação física, nosso tema surgiu de uma música, pois assim conseguimos trabalhar, também, o movimento ritmado a ela (PROFESSOR 10, VITÓRIA/ES).

Essas práticas pedagógicas são direcionadas pelo aspecto lúdico e pelas possibilidades de interação que jogos e brincadeiras oferecem às crianças pequenas. Além disso, as regras, os valores, a afetividade, as linguagens são trabalhadas mediante a oferta de atividades de movimento que ora transitam pelas práticas tradicionais, ora são contempladas pelas invenções das crianças, pois o brincar pertence ao universo da criança que a acompanha até a adultez (PROFESSOR 19, VITÓRIA/ES).

Depreendemos que essas representações se assemelham com a ideia de jogo livre (BROUGÈRE, 1998), que possui como característica ser um objeto – e não um meio – que tem um fim em si mesmo, permitindo que as crianças possam ser mais crianças (KLIPPEL, 2013).

Nas palavras de Huizinga (2007, p. 16), como

Uma atividade livre, conscientemente tomada como ‘não-séria’ e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras.

Nessas respostas é possível perceber uma inclinação voltada para uma preocupação do jogo e da brincadeira como um direito social da criança e como um componente da cultura. Nesse caso, as crianças possuem um papel mais ativo em que podem expor suas vontades e tê-las respeitadas. Assim, de acordo com Ferreira (2004, p. 83), “[...] ultrapassa uma concepção assente na preparação para a vida adulta por uma outra que o valoriza no presente, como forma fluente de construção social dos seus mundos de crianças pela participação em actividades situadas no contexto social.” Interpretamos, com base nessas respostas, que o papel ativo da

criança é um pressuposto para práticas pedagógicas com jogos/brincadeiras nas aulas de Educação Física.

Nessa perspectiva, os/as jogos/brincadeiras atuam no sentido de ampliar o repertório cultural e, por conseguinte, produzir outro sentido para o ato de jogar/brincar, pois, como afirmam Ferreira e Sarmiento (2008), não se trata de uma ação natural e espontânea. Ao contrário, as brincadeiras, especialmente aquelas situadas em instituições escolares, são mediadas pelas experiências vividas.

Para Klippel (2013, p. 136), a dimensão do jogo/brincadeira na Educação Infantil precisa superar a lógica instrumental e pragmática que historicamente vem caracterizando a intervenção da Educação Física nesse contexto. E,

Ao concebê-lo como uma manifestação da cultura infantil, o jogo deve ser apropriado e ressignificado pelas próprias crianças para que elas sejam contempladas em suas singularidades e peculiaridades. Enfatizamos que jogar é uma dimensão da vida das crianças e o jogo é tanto uma produção quanto uma expressão da infância.

Defendemos a importância de fomentar, nas aulas de Educação Física dedicadas à abordagem dos jogos/brincadeiras, as interações, as diversas linguagens e a imaginação infantil. Para tanto, é necessário exercitar um processo de escuta atenta do que as crianças têm a dizer, por meio verbal e corporal, conforme já anunciamos a nossa concordância de que elas são atores sociais plenos, competentes na formulação e interpretações acerca dos seus mundos de vida.

Os dados demonstram dois tipos de representação social que apontam para direções opostas. Não há um mesmo entendimento de jogo/brincadeira partilhado por todos os professores participantes da pesquisa. Cada uma dessas representações classificadas por nós, apoiados em Brougère (1998), como adeptos do/da Jogo/Brincadeiras como meio para a aquisição e desenvolvimento de outras habilidades e aprendizagens e do/da Jogo/Brincadeira como fim em si mesmo, como um direito social, também expõe diferentes modos de compreender a criança. No primeiro caso, como um ser que precisa ser moldado pela ação diretiva do adulto e, no segundo, como um sujeito que tem respeitados seus anseios e necessidades.

#### **4 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LUGAR QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA OCUPA NOS DISCURSOS DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Neste capítulo, procuramos dar visibilidade às representações sociais dos indivíduos que operam cotidianamente com os *saberes-fazeres* da Educação Física na Educação Infantil. Fizemos isso tentando manter diálogo com os capítulos anteriores, pois era a nossa intenção, também, perceber como que as demais dimensões estudadas nesta tese refletem na operacionalização do trabalho pedagógico nos CMEIs.

Pelo que pudemos extrair das falas dos 142 professores que aceitaram participar da nossa pesquisa, não há representações consensuais sobre os temas focalizados: concepção de criança, de corpo e movimento e de jogos e brincadeiras. Há, em certa medida, proximidades e distanciamentos entre elas e o que preconizam os documentos legais/pedagógicos, a produção acadêmico-científica e os currículos de formação docente.

Se, antes, constatamos que estávamos diante de uma polarização entre o que trazem os documentos legais/pedagógicos versus como a produção acadêmico-científica e os currículos de formação inicial vêm se constituindo, agora, o modo peculiar como os docentes traduzem as suas percepções sobre a participação da Educação Física na Educação Infantil indicam uma ponderação entre esses polos.

Os discursos docentes conciliam perspectivas diferentes de se conceber a concepção de criança, de corpo/movimento e jogos/brincadeiras. Aparecem, então, compreensões ligadas aos aspectos mais balizados pela influência da Psicologia e do Comportamento Motor, como, também, outras mais afinadas com a Sociologia da Infância e da Filosofia. Essas influências também estão presentes, como visto nos Capítulos II e III, nas produções acadêmico-científica e nos currículos de formação inicial.

Essa nossa constatação de que as falas dos professores reservam um dado grau de “ecletismo”, de “hibridismo”, comportando-se, por vezes, de forma “deslizante”, que não se deixam classificar rigidamente, intermediando posições, aparentemente, antagônicas, pode ser explicada pela própria dinâmica e complexidade do cotidiano e do fazer docente, que tornam as representações sociais, muitas das vezes, inclassificáveis. Isso tem a ver com a pluralidade que constitui os sujeitos (LAHIRE, 2002), atravessada pelas diferentes agências sociais que influenciam os indivíduos e seus comportamentos.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> No caso específico deste estudo, referimo-nos aos processos de formação continuada, à história de vida e profissional, ao envolvimento/empenho e/ou prazer/rejeição com o trabalho que desenvolve, entre outros.

A teoria do homem plural de Lahire (2002) ressalta que as experiências pregressas do indivíduo nem sempre configuram um conjunto homogêneo de dispositivos culturais a serem replicados na realidade. Com isso,

Na teoria do ator plural os esquemas de ação são sínteses de experiências sociais que foram constituídas e incorporadas durante uma socialização anterior (passado) em diferentes contextos; eles ficam suspensos "depositados" e à disposição à espera dos desencadeadores de sua mobilização em contextos específicos no momento presente. As transferências e transposições dos esquemas de ação são raramente transversais ao conjunto dos contextos sociais, mas efetuam-se no interior dos limites imprecisos de cada contexto social (MARANGON, 2003, p. 411).

Há, portanto, uma dialética que se estabelece ao longo de uma existência entre as disposições (artefatos culturais) e as posições que o indivíduo ocupa na estrutura social. Assim, o patrimônio de disposições de um indivíduo tende a refletir a diversidade da sua experiência social (LAHIRE, 2002).

Amândio (2014) nos ajuda a clarear os conceitos de Lahire que estamos mobilizando para explicar esse “ecletismo” de posicionamentos encontrados nas 142 respostas docentes, assegurando que é imperante pensar a ação e o ator social com base em disposições e em contextos próprios.

Trata-se de estudar as variações intraindividuais dos comportamentos, no quadro de uma sociologia da pluralidade disposicional e contextual, segundo a qual a socialização passada é mais (ou menos) heterogênea e dá lugar a disposições heterogêneas (ou mesmo contraditórias), em que os contextos de atualização ou de expressão das disposições são variáveis. Um tal modelo teórico não pressupõe, antes do exame empírico, que o ator individual coloca em prática — invariavelmente e transcontextualmente — o mesmo sistema de disposições; mas desperta antes para os mecanismos sociais mais subtis, de suspensão/ação ou de inibição/ativação de disposições mentais e comportamentais. O que determina a ativação de determinada disposição num dado contexto pode pois ser pensado como o produto da interação entre relações de força internas e externas: *relações de força entre disposições* mais (ou menos) cristalizadas ao longo da socialização passada; e *relações de força entre características objetivas do contexto* que “pesam” mais (ou menos) sobre o ator (AMÂNDIO, 2014, p. 45, grifos do autor).

Acreditamos que as práticas pedagógicas desses professores e a lida diária com as crianças de zero a cinco anos de idade têm servido como um elemento de ressignificação da teoria (documentos, produções e currículos). A força do cotidiano gera esse processo de representação mais avançada, fruto da apropriação dos elementos institucionais (documentos,

produções e currículos), mediada pelo consumo produtivo dos praticantes. São, nas palavras de Certeau (1994, p. 41), “operações microbianas” que,

[...] se proliferam no seio das estruturas tecnocráticas e alteram seu funcionamento por uma multiplicidade de táticas articuladas sobre os detalhes do cotidiano. [...] formas sub-reptícias que são assumidas pela criatividade dispersa, tática e bricoladora dos grupos ou dos indivíduos presos nas redes da vigilância.

O espaço que a Educação Física encontra para se fazer presente na Educação Infantil é um “lugar praticado” (CERTEAU, 1994) pelos atores que o ocupam, no caso, os professores com formação específica em Educação Física que atuam na primeira etapa da Educação Básica, constituindo, cotidianamente, a identidade e o reconhecimento da importância de sua presença nesse contexto.

Somos favoráveis à interpretação metafórica que Guimarães (2018) confere ao lema do Exército Canadense: “Se houver disparidade entre mapa e terreno, fique com o terreno!”, no qual mapa é sinônimo da dimensão prescritiva da ação docente e terreno são as práticas pedagógicas do cotidiano escolar. Sendo assim, a autora argumenta que é preciso tomar as práticas vividas pelos sujeitos como ponto de partida e ponto de chegada, em estreito diálogo com as teorizações. No que se refere a este estudo, aos documentos legais/pedagógicos oficiais, as produções acadêmico-científicas e aos currículos de formação inicial prescritos, Guimarães (2018, p. 180) complementa afirmando que “[...] não significa abandonar o mapa, mas ressignificá-lo a partir do terreno, principalmente quando houver disparidade entre eles”.



## REFLEXÕES FINAIS SOBRE A TESE

Levantamos como hipótese que a Educação Física ainda não encontrou o seu lugar na Educação Infantil, devido, sobretudo, à falta de convergência entre as diferentes dimensões que caracterizam a atual presença dessa área de conhecimento na primeira etapa da Educação Básica, e destas com os pressupostos e concepções expressos nos seus documentos orientadores, dificultando, portanto, a sua afirmação pedagógica nesse contexto.

Ao analisarmos detidamente os RCNEIs, as DCNEIs, a BNCC, as teses, as dissertações, os Anais do Conbrace, os artigos das principais revistas da Educação Física, os currículos de formação docente de diversas universidades públicas do país e as respostas de 142 professores de Educação Física que atuam em 10 redes públicas de Educação Infantil, chegamos à conclusão de que, de fato, há dissonância entre as dimensões documental, produção acadêmico-científica, curricular e discursiva acerca do lugar da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica.

Em relação aos documentos legais/pedagógicos que orientam as práticas educativas na Educação Infantil (RCNEIs, DCNEIs e BNCC), percebemos que a Educação Física não é assumida como área de conhecimento específica, tampouco aparece textualmente a figura do professor especialista nessa área de formação. A partir dessa premissa, a presença de professores com formação específica em determinada área de conhecimento (os “especialistas”) é colocada em xeque. Esses documentos são bastante contundentes em relação à não disciplinarização da primeira etapa da Educação Básica e da indissociabilidade do cuidar e do educar.

A inserção de professores de Educação Física em instituições de Educação Infantil pode representar, em tese, um processo de escolarização dessa etapa da Educação Básica. Sobre essa questão, Ayoub (2001, p. 54) já nos alertava que:

A organização curricular em disciplinas com a presença de “especialistas” na educação infantil é uma discussão extremamente complexa que necessita contemplar, de um lado, as hierarquizações presentes entre os(as) profissionais da educação, as quais geram disputas por espaços político-pedagógicos e, de outro, os riscos de uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança.

O trabalho pedagógico com os elementos da cultura corporal de movimento, os jogos e as brincadeiras, quando realizado pelas professoras com formação em pedagogia, é realizado de forma insuficiente/inadequada (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010). Para os autores, as professoras, via de regra, utilizam os momentos “fora de sala de aula” (pátio, parquinho etc.)

como um momento de descanso das atividades realizadas em sala de aula (escrita, leitura, contação de história, pintura, entre outras), consideradas mais importantes. Por esse ângulo, não conseguem estabelecer objetivos claros e bem definidos para essas vivências, sem conseguir “[...] congregar os diversos ambientes em torno de um mesmo tema, fazendo que, já nos primeiros anos de vida escolar da criança, exista uma diferenciação entre teoria e prática, ou atividade de ‘sala’ e de ‘quadra’, nesse caso de ‘parque’” (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010, p. 710, grifo dos autores).

Temos, portanto, uma fragmentação do conhecimento produzida por um mesmo sujeito docente com formação “generalista”. Nesse caso, admitimos a hipótese de que a disciplinarização da Educação Infantil pode ocorrer independentemente da presença de professores com formação específica em uma área de conhecimento, na medida em que a organização dos tempos e espaços são segmentados. Seguindo ainda as contribuições de Guirra e Prodócimo (2010), na Educação Infantil não devem existir “momentos específicos” para cada tarefa/atividade, dissociando brincar/jogar de aprender, ações corpóreas de ações cognitivas, entre outras.

Nessa mesma direção, Sayão (2000, p. 5) já nos indicava que o problema da participação de professores com outras formações nas instituições de Educação Infantil está localizado “[...] nas concepções de trabalho pedagógico destes/as profissionais que, geralmente, fragmentam as funções de uns e outros, isolando-se em seus próprios campos”. Tratando diretamente da inserção de docentes de Educação Física, Sayão (2002, p. 59) enfatiza que,

[...] só se justifica a necessidade de um/a professor/a dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças.

Concordamos com Buss-Simão (2005) que a relação e a atuação dos docentes de Educação Física e dos profissionais com formação em Pedagogia devem ser pautadas por concepções de trabalho pedagógico que não fragmentem as funções de uns e de outros, de modo a não produzir isoladamente em seus próprios campos. Ao contrário, defende que devem compartilhar da mesma abordagem educacional, aprendendo uns/as com os outros/as, e que o professor de Educação Física se constitua como mais um adulto com quem as crianças interajam.

É importante frisar que esses mesmos documentos, em especial, as DCNEIs e a BNCC,<sup>72</sup> ressaltam que o corpo, o movimento, os jogos e as brincadeiras são elementos centrais nos processos de ensino-aprendizagem nessa etapa de ensino. Em nossa avaliação, esses elementos dialogam intimamente com os *sabaresfazer*es da Educação Física, possibilitando um entedimento de que, respeitada a concepção de infância e de organização didático-curricular que caracteriza a Educação Infantil, há sim espaço para que o professor com formação em Educação Física atue nas insituições educativas da primeira infância.

O fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, sob o argumento de que a criança é um ser indivisível e que, portanto, não deve ter um contato com os conhecimentos de forma fragmentada, tem a nossa concordância. Não estamos defendendo uma simples reserva de mercado, uma inserção acrítica ou legalista para a Educação Física. Ao contrário, nosso posicionamento caminha na direção de reforçar que as crianças possam ter experiências das mais variadas possíveis, tendo o seu patrimônio cultural em foco. As mediações pedagógicas promovidas por docentes formados em Educação Física devem contribuir para que as crianças ampliem as suas compreensões sobre a realidade que as cerca, por meio de práticas corporais que respeitem a sua condição como seres sociais ativos.

A construção de conhecimentos socialmente referendados na Educação Infantil implica, necessariamente, integração entre as diferentes áreas e profissionais que lidam diariamente com as crianças. Por esse ângulo, entendemos que a responsabilidade de pensar a articulação dos diferentes saberes é tarefa de todos os docentes da Educação Infantil. Uma possibilidade para materializar essa perspectiva reside na criação de tempos e espaços de planejamento coletivo e de formação continuada dentro da escola. Isso significa não apenas pensar na atuação, levando em consideração o saber que trata a Educação Física, mas também os possíveis diálogos com outras áreas de conhecimento. Esses tempos e espaços favorecem o compartilhamento de experiências e o aperfeiçoamento da profissionalidade docente, tendo em vista o dinamismo que marca o campo da Educação Infantil e a necessidade de qualificação das práticas pedagógicas existentes na direção proposta.

Questionamos nesta tese se os professores de Educação Física têm tido uma formação acadêmica adequada para atuação no contexto da Educação Infantil, bem como se os cursos de graduação abrangem a discussão sobre a infância em seus currículos. Na análise, consideramos os pressupostos que balizam os documentos legais/pedagógicos vistos no Capítulo I. Chegamos

---

<sup>72</sup> A BNCC, ainda que merecedora de diversas críticas, preservou alguns avanços que as DCNEIs trazem em relação ao documento anterior (RCNEIs), nos quais as crianças deixam de ser consideradas receptáculos vazios que precisam ser preenchidos pelos desígnios dos adultos.

ao entendimento de que, no cenário atual, os cursos de formação inicial em nossa área de conhecimento, em sua grande maioria, vêm reproduzindo concepções de ensino pautadas em aspectos distantes do que preconizam as DCNEIs e a BNCC.

As análises empreendidas no Capítulo III nos mostraram que as disciplinas que tematizam as práticas de ensino e aquelas destinadas ao estágio supervisionado, ambos com foco na Educação Infantil, são balizadas, majoritariamente, pelo paradigma da Psicologia e do Comportamento Motor. Eles se distanciam do constructo das DCNEIs e da BNCC, por serem campos marcados por ações diretivas, que tomam a criança com alvo destinatário da ação adulta (docente), sem reconhecê-las, com isso, como sujeitos dotados de direitos, que têm interesses, anseios e necessidades que precisam ser respeitados e considerados nos processos educativos.

A concepção de Educação Física infantil regida pelos cânones desses dois campos de conhecimento almejam promover uma ação formativa que “[...] deve alcançar níveis elevados de aprendizagem e desenvolvimento motor, ou seja, as habilidades motoras especializadas” (NEIRA, 2008). Sobre essa questão, Corsino (2007) assevera que é na singularidade das práticas culturais infantis, e não na padronização de comportamento e ações (físico, motor, cognitivo), que cada sujeito, nas suas interações com o mundo, vai tecendo os seus conhecimentos.

Reduzir as práticas corporais à execução de determinadas e engessadas funções pedagógicas no âmbito da Educação Infantil é, para Sayão (2002), limitar as possibilidades comunicativas da linguagem corporal, impedindo que a criança deixe transbordar as suas capacidades criativa e autoral de brincar, jogar, movimentar-se e de se expressar. O lugar que a Educação Física tem reservado à Educação Infantil em seus currículos caminha, então, na contramão do que parte da comunidade acadêmica tem defendido (MELLO et al., 2016), do que os documentos legais/pedagógicos têm preconizado. Mantida essa tendência, a inserção/presença/participação de professores de Educação Física, ou seja, o seu lugar na primeira etapa da Educação Básica, colide com a lógica de articulação e integração entre as áreas do conhecimento e os profissionais de diferentes formações, que acabamos de discutir acima. Isso porque a perspectiva anunciada pelos currículos das universidades públicas de diversas capitais brasileiras<sup>73</sup> aponta para a especialização dos *saberesfazeres* próprios da Educação Física na sua relação com a Educação Infantil. Assim, não se reverte, ou se evita, a

---

<sup>73</sup> Assumidas como geradoras e multiplicadoras de conhecimentos que irradiam a ponto de influenciar o desenho curricular de outras instituições.

fragmentação do conhecimento, tampouco o processo de disciplinarização da Educação Infantil.

Os currículos de formação inicial têm como uma de suas funções repercutir o que o “universo” acadêmico-científico vem produzindo em termos de conhecimento. Cada área possui canais privilegiados para fazer circular esses conhecimentos produzidos, ora mantendo, ora inovando, ora atualizando, ora confirmando, ora refutando o que se conhece sobre determinado assunto ou tema. Sem tentar decifrar ou julgar por onde a comunidade de pesquisadores da Educação Física dedicada a estudar a Educação Infantil prefere divulgar seus estudos, resolvemos transitar em três veículos de comunicação científica, que nos parecem ser os mais usuais (revistas científicas, comunicações orais em congresso e teses e dissertações).

Identificamos, no Capítulo II, que grande parte da produção acadêmico-científica aponta para o estabelecimento de uma Educação Física na Educação Infantil pautada, ainda, por pressupostos ligados aos campos da Psicomotricidade e do Comportamento Motor, pelos quais as práticas pedagógicas tendem a ser mais diretivas. As crianças ocupam uma posição de passividade na mediação pedagógica com o conhecimento, sendo enxergadas como um vir a ser, em que são depositadas expectativas futuras acerca do seu desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, bem como de sua participação na sociedade quando atingirem a vida adulta.

Em consonância com os currículos de formação inicial em Educação Física (Capítulo III), essas produções indicam que a ênfase do trabalho pedagógico com o corpo e o movimento recai sobre o desenvolvimento das habilidades motoras e do aperfeiçoamento físico. Já os jogos e as brincadeiras assumem um caráter mais utilitarista e instrumental, que se configuram como meios de aprendizagens ligados, especialmente, ao plano cognitivo.

Mais uma vez, chamamos a atenção para o quanto essa perspectiva reforça um processo de diferenciação e especialização técnica da Educação Física na Educação Infantil. É como se pretendêssemos firmar uma posição (um lugar) de saber autônomo, que possui meios próprios para se justificar nesse contexto. Na verdade, isso acaba por caracterizar um “não-lugar”, pois, como visto, não há “lugar” para atores que pretendem atuar com base na exclusividade de um *saberfazer*, ao menos no entendimento contemporâneo de Educação Infantil que vigora em nosso país.

Voltamos a repetir que os principais e mais atuais documentos legais/pedagógicos (DCNEIs e BNCC) estão ancorados em pressupostos afinados com as contribuições da Sociologia da Infância. Além de conceberem a Educação Infantil como uma etapa de ensino avessa à lógica disciplinar, escolarizante, advogam por um entendimento de criança como ser social ativo, do tempo presente, com direitos e como produtora de cultura. As dimensões do

corpo/movimento são entendidas como formas de expressão e de produção de sentidos por onde caminham as experiências, inseridas em um contexto cultural das ações infantis. Os jogos e as brincadeiras cumprem outro papel, sendo entendidos como direitos de aprendizagens e como elementos da cultura infantil que precisam ser encarados como um fim em si mesmo.

Constatamos que há divergências entre os documentos legais/pedagógicos, os currículos de formação docente e a produção acadêmico-científica. Olhando para essas três dimensões, enxergamos compreensões destoantes acerca de um possível lugar que a Educação Física poderia ocupar na Educação Infantil. Todas elas permitiram uma análise mais ligada a um enfoque teórico desse pretendo lugar. Por essa razão, resolvemos “ouvir” o que os professores de Educação Física que atuam nas redes públicas de Educação Infantil das capitais brasileiras têm a dizer sobre o lugar que ocupam nesse cenário.

A “escuta” desses docentes se deu por meio de um questionário, por meio do qual debatemos, no Capítulo IV, as suas compreensões sobre a criança da Educação Infantil, o trabalho pedagógico do corpo, do movimento, dos jogos e das brincadeiras. O resultado desse processo indicou a existência de um espaço, “lugar praticado” (CERTEAU, 1994), da Educação Física nas instituições educativas da primeira infância, que vem sendo ocupado por professores com formação específica em um contexto adverso à disciplinarização/fragmentação. Em outras palavras, um lugar marcado pela força que as práticas pedagógicas encarnadas no cotidiano emanam, ao ponto de resignificar, taticamente, parte do que é imposto pela estratégia (documentos, produções e currículos).

Em nossa avaliação, esta tese também nos mostrou que o “lugar” da Educação Física se assemelha ao entendimento de “campo” para Bourdieu (2004), o qual se traduz como um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições, obtidas como resultante da disputa entre capitais (simbólicos, sociais e culturais). É como um

[...] microcosmos ou espaços de relações objetivas, que possuem uma lógica própria, não reproduzida e irreduzível à lógica que rege outros campos. O campo é tanto um “campo de forças”, uma estrutura que constrange os agentes nele envolvidos, quanto um “campo de lutas”, em que os agentes atuam conforme suas posições relativas no campo de forças, conservando ou transformando a sua estrutura. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Os campos são formados por agentes, que podem ser indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que aí estabelecem .

No interior dos campos existem disputas por controle e legitimação dos bens produzidos, assim como também são estabelecidas diferentes relações e assumidas variadas posturas pelos agentes que os compõem. Uma das atitudes

possíveis caracteriza-se pela aceitação das normas, pela boa vontade em relação à cultura e às regras legitimadas; outra é a que Bourdieu denomina “herética”, qual seja a de contestação às regras e posições. Atitudes híbridas entre ambas as posturas também podem ser observadas nos variados campos (PEREIRA, 2015, p. 341-342).

Por essa ótica, o lugar da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica é permeado por tensões (disciplinarização da Educação Infantil, fragmentação do conhecimento, exclusividade/especificidade do corpo/movimento) e posições (prescrições curriculares para a Educação Infantil, para os cursos de Educação Física e pela comunidade acadêmica na produção científica). Os sujeitos que integram esse campo – vamos aqui chamar de Educação Física infantil – convivem, agem e reagem em função das diversas contingências expressas nos documentos oficiais, na produção acadêmico-científica, nos currículos de formação e nos discursos docentes.

Vimos que os fundamentos epistemológicos dos documentos legais pedagógicos divergem daqueles que predominam nos currículos e na produção acadêmico-científica. Todavia, anunciamos nos Capítulos II e III, indícios de convergência com os pressupostos contidos nas DCNEIs e na BNCC. Nos discursos docentes, percebemos um certo grau de ecletismo nesse aspecto, que tentamos explicar por meio da Teoria do Homem Plural de Lahire (2002). Esse tipo de descompasso, que, por vezes, beira a indefinição identitária, é típico da constituição de um campo, ou melhor, é resultante das disputas que se travam no interior dos campos. A própria Educação Física, de um modo geral, tem sido marcada historicamente pela variedade de concepções epistemológicas que tentam, há décadas, definir.

A presença da Educação Física na Educação Infantil não é tão recente como julgam ser alguns autores desse campo.<sup>74</sup> Mas ela começa a ganhar força a partir de 1996, intendificando-se nas duas últimas décadas. Ainda é pouco tempo para uma consolidação mais homogênea, que aparente ser consensual. Fato que, pela teoria de Bourdieu (2004), não se concretiza, tendo em vista o dinamismo que configura a formação de um campo.

O lugar da Educação Física está, e estará, em permanente disputa. Os atores que participam desse campo, ocupando lugares estratégicos, seja “prescrevendo” as regras de atuação na Educação Infantil, seja produzindo conhecimento acerca da relação entre Educação Física e Educação Infantil, seja contribuindo na formação das futuras gerações de professores

---

<sup>74</sup> Demonstramos isso na introdução desta tese, mais especificamente, na página 27.

de Educação Física, seja lecionando nas instituições escolares de Educação Infantil, têm papéis a cumprir em prol de uma Educação Infantil repleta de sentidos e significados para as crianças.

A concepção de criança/infância, de organização didática/curricular, de corpo/movimento e de jogos/brincadeiras contida nos principais e mais atuais documentos legais/pedagógicos da Educação Infantil nacional destoa, quase que por completo, do que a produção acadêmico-científica e os currículos da Educação Física vem apontando. Os discursos docentes, em linhas gerais, anunciam perspectivas ora mais alinhadas com os documentos, ora com a produção e com os currículos.



## REFERÊNCIAS

ABRÃO, R. K. **O espaço e o tempo da infância no período de transição da Educação Infantil para os anos iniciais**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas/RS, 2011.

\_\_\_\_\_. A política de organização das infâncias e o currículo da Educação Infantil e do primeiro ano. **Revista Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 51-74, jan./jun. 2012.

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. UCG, 2003. p. 37-57.

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.

\_\_\_\_\_. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, D. et al. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 59-101.

ALVES, N. G. Sobre as razões das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Petrópolis: DP et Alii, Rio de Janeiro: Faperj, 2010. p. 67-82.

\_\_\_\_\_. Currículos e pesquisas com os cotidianos. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Petrópolis: DP et Alii. Vitória: Nupec/Ufes, 2012. p. 35-46.

AMÂNDIO, S. L. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 76, p. 33-49, 2014.

ANDRADE FILHO, N. F. **Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2011.

\_\_\_\_\_. Movimento corporal humano: objeto de estudo/ensino exclusivo ou específico da Educação Física para a Educação Infantil. In: SCHINEIDER, O.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2008. p. 177-225.

ANDRADE FILHO, N. F.; LARGURA, J. S. M. N.; SARNÁGLIA, T. Q. A presença de homens que trabalham na Educação Infantil do município de Vitória: desafios e perspectivas cotidianas. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W.; ANDRADE FILHO, N. F.; POZZATTI, M. (Org.). **Pibid**: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física. Curitiba: APPRIS, 2016. p. 77-93.

ARAÚJO, T. F. Diferenças Entre Diretrizes Curriculares Nacionais e Parâmetros Curriculares Nacionais. 2015. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAhFjEAL/diferencas-entre-diretrizes-curriculares-nacionais-parametros-curriculares-nacionais>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ARAÚJO, V. C. Infância e educação inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 65-77, jan./jul. 2005.

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, N.; CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas/SP: Autores Associados, 2000. p. 95-116.

ASSIS, L. C de. **Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

ASSIS, L. C de. et al. Jogo e protagonismo da criança na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho – Portugal, v. 28, n. 1, p. 95-116, 2015.

AYOUB, E. Reflexões sobre Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p.53-60, 2001.

\_\_\_\_\_. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

AZEVEDO, N. C. S.; SOUZA, T. P. “Brincar é coisa séria!”- as contribuições da sociologia da infância para a compreensão da brincadeira na educação infantil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 14, n. 1, p. 31-39 jan./mar. 2017.

BARBOSA, R. F. M. **Hibridismo brincante**: um estudo sobre as brincadeiras lúdico-agressivas na educação infantil. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

BARBOSA, R. F. M.; MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 159-170, jan./mar. 2017.

BERMOND, M. T. **A educação física escolar na Revista de Educação Física (1932-1952): apropriações de Rousseau, Claparède e Dewey**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2007.

BERTINI JÚNIOR, N.; TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física de Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, jul./set. 2013.

BERTO, R. C.; FERREIRA NETO, A. A escolarização da infância: prescrições na imprensa periódica da Educação Física (1932-1945). In: GONÇALVES NETO, W.; MIGUEL, M. E. B.; FERREIRA NETO, A. (Org.). **Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)**. Coleção horizontes da pesquisa em história da educação no Brasil. Vitória: Edufes, 2011. v. 4, p. 367-395.

BERTO, R. C. **Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar**: a educação física e a infância

em revista nas décadas de 1930 e 1940. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2008.

BEZERRA, F. M. **Educação física no jardim de infância**: concepções e práticas corporais na revista de educação física do exército (1932-1942). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE, 2011.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. São Paulo: Papirus, 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/COEDI, 1994.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional do magistério. **Diário Oficial da União**. Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão preliminar. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **e-MEC**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 12 fev. 2017.

BROUGÈRE, G. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BUSS-SIMÃO, M. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-173, jan. 2005.

BUSS-SIMÃO, M. Pesquisa etnográfica com crianças: reflexões sobre o papel do pesquisador. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 37-59, jan./abr. 2014.

BUSS-SIMÃO, M.; GOMES-DA-SILVA, E. Pesquisa com crianças na educação física: questões teóricas e desafios metodológicos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 395-416, jul./dez. 2008.

BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Crianças, infâncias, educação e corpo. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 14, n. 15, p. 185-204, jan./dez. 2007.

CAMARGO, B.; JUSTO, A. M. **Tutorial para uso do software de análise textual IRAMUTEQ**. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

CAMARGO, D. D. D.; OLIVEIRA, R. G. Atividade motora na educação infantil: o discurso de docentes não formados em educação física que ministram estas aulas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 26-41, 2013.

CARVALHO, A. C. A. **Educação física na educação infantil**: produções apresentadas no Conbrace (1997 a 2007). 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Escola de Educação Física Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG, 2009.

CARVALHO, R. S. O imperativo do afeto na educação infantil: a ordem do discurso de pedagogas em formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 1, p.231-246, jan./mar. 2014.

CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, maio/ago. 2009.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes do fazer. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COCO, V. Professores na educação infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. 32ª Reunião anual da Associação Nacional da Pós-graduação em Educação, **Anais...** Caxambu/MG, 04 a 07 de outubro de 2009. ANPED, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT08-5363--Int.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer da Câmara de Educação Básica nº 18/2012**. Trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília, 2012.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-

464, maio/ago. 2005.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Org.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009. p. 31-50.

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-68.

CUENCA, A. M. B. et al. **Guia de apresentação de teses [recurso eletrônico]**. 2 ed. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da USP, 2017. Disponível em: [http://www.biblioteca.fsp.usp.br/~biblioteca/guia/img/guia\\_teses.pdf](http://www.biblioteca.fsp.usp.br/~biblioteca/guia/img/guia_teses.pdf). Acesso em: 17 dez. 2018.

CUNHA, E. V. R. Currículo e o seu planejamento: concepções e práticas. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 578-590, set./mar. 2011.

DARIDO, S. C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na Escola**: Implicações para a Prática Pedagógica. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 2005.

DEBORTOLI, J. A. O. Educação física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: SCHINEIDER, O.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2008. p. 97-121.

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, Goiânia, n. 5, p. 92-105, jun./jul. 2002.

DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 73. p. 11-27, jul. 2001.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 91-107.

FERRAÇO, C. E.; SÜSSEKIND, M. L.; GOMES, M. A. O. Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e... “Vai ter luta!”. **Revista Espaço Currículo**, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 356-365, set./dez. 2017.

FERREIRA, M. C. R. **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, M.; SARMENTO, M. J. Subjectividade e bem-estar das crianças: (In)visibilidade

e voz. **Revista Eletrônica de Educação da UFSCar**, São Carlos/SP, v. 12, n. 2, p. 60-91, maio/ago. 2008.

FERREIRA, M. M. Do avesso do brincar ou ... as relações entre pares, as rotinas da cultura infantil e a construção da(s) ordem(ens) social(ais) instituinte(s) das crianças no jardim de infância. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Org.). **Crianças e Miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa editores, 2004. p. 55-104.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRA, S. R. S.; BRUM, J. L. R. As representações sociais e suas contribuições no campo da saúde. **Revista Gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 21, número especial, p. 5-14, 2000.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército e na escola**: a educação física brasileira (19880-1950). Aracruz: FACHA, 1999.

FIORANTE, F. et al. Educação Física Escolar: analisando o discurso e a ação docente. **Revista Alpha**, Patos de Minas, v. 11, p. 194-204, ago. 2010.

FONSECA, V da. **Psicomotricidade**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREITAS, L. L. L. **Hollanda Loyola, educação e educação física**: reflexões pedagógicas e prescrições educacionais (1934-1944). 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2011.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106-122, jun./jul. 2002.

\_\_\_\_\_. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2004.

GARANHANI, M. C.; NADOLNY, L. F. O movimento do corpo Infantil: uma linguagem da criança. In: Universidade Estadual Paulista (Org.). **Caderno de Formação**: formação de Professores Educação Infantil: Princípios e Fundamentos. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica editora, 2010. p. 75-90.

GÓIS JÚNIOR, E. Ginástica, higiene e eugenia no projeto de nação brasileira: Rio de Janeiro, século XIX e início do século XX. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 139-159, jan./mar. 2013.

GONZAGA, L. P. **Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a educação física?** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia/GO, 2011.

GUIMARÃES, V. **Dinâmica curricular no cotidiano da educação infantil**: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a educação física. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

GUIRRA, F. J. S.; PRODÓCIMO, E. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 3, p. 708-713, jul./set. 2010.

HANDCOCK, M. S.; GILE, K. J. *On the Concept of Snowball Sampling*. **Sociological Methodology**, v. 41, n. 1, p. 367-371, ago. 2011.

HUBERMAN, HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE**: biênio 2014- 2016. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/RELAT%C3%93RIO+DO+PRIMEIRO+CICLO+DE+MONITORAMENTO+DAS+METAS+DO+PNE+-+BI%C3%8ANIO+2014-2016/0dc50e21-3a60-444b-b7f6-1f16b8e5591f?version=1.1>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

JACOB, T. G. et al. Educação física nos anos iniciais da educação infantil: uma experiência mediada pelo Pibid-EF/Ufes. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W.; ANDRADE FILHO, N. F.; POZZATTI, M. (Org.). **Pibid**: formação docente e práticas pedagógicas em Educação Física. 1. ed. Curitiba: APPRIS, 2016. p. 193-206.

JESUS, J. F. **Representações sociais de professores de educação física da educação infantil de Serra/ES**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

JOB, I. Bibliometria aplicada aos estudos do campo da Educação Física: confiabilidade, qualidade e relevância nas publicações. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 18-34, jul. 2018.

JODELET, D. **Loucuras e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2005.

KISHIMOTO, T. M. **A pré-escola em São Paulo (1877 a 1940)**. São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

KLIPPEL, M. V. **O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um CMEI de Vitória/ES**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JR., M. História da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. maio/ago, n. 14, p. 5-18, 2000.

LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012.

LAHIRE, B. **Homem plural: os determinantes da ação**. Tradução: Jaime Clasen. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

LAPIERRE, A. **A educação psicomotora na escola maternal**. São Paulo: Manole, 1986.

LAUHER, M. D. et al. Experiências do Pibid-EF/Ufes com a Educação Infantil: contribuições para a formação docente em Educação Física. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W.; ANDRADE FILHO, N. F.; POZZATTI, M. (Org.). **Pibid: formação docente e práticas pedagógicas em educação física**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 295-313.

LE BOULCH, J. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálisis**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. P. Educação física na educação infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007.

MALDONADO, D. et al. A brincadeira e o jogo no currículo da educação física: a concepção apresentada na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular. **Licere**, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 152-185, dez. 2017.

MANOEL, E. J. A Abordagem desenvolvimentista da educação física escolar – 20 anos: uma visão pessoal. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 19, n. 4, p. 473-488, 4. trimestre, 2008.

MARANGON, D. Homem plural: os determinantes da ação. **Educar em revista**, Curitiba, v. 19, n. 22, p. 409-413, jul./dez. 2003.

MARCHIORI, A. F. O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância. **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 14, n. 25, p. 33-50, jan./jun. 2012.



MARTINS, R. L. D. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2015.

MARTINS, R. L. R.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. S. Educação física e educação infantil: o estado do conhecimento sobre a formação docente. **Arquivos Brasileiros de Educação Física**, Tocantinópolis/TO, v. 1, n. 1, p. 135-155, jan./jul. 2018.

MARTINS, R. L. D.; SCOTTÁ, B. A.; MELLO, A. S. Pibid, educação infantil e educação física: práticas pedagógicas centradas nas crianças. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 27, n. 1, p. 46-66, jan./abr. 2016.

MARTINS, R. L. R. et al. Protagonismo infantil na educação física: uma experiência pedagógica com a capoeira. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 29, n. 2, p. 59-79, ago./dez. 2016a.

MARTINS, R. L. R. et al. Experiências formativas da educação física com a educação infantil desenvolvidas com o Pibid. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 24, n. 4, p. 85-99, out./dez. 2016b.

MATOS, J. A.; ORTIGARA, V. O discurso midiático e a formação de atletas: uma questão para a educação física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, Ano XXV, n. 41, p. 234-246, dez. 2013.

MAZZOTTI, T. B. A exposição do implícito nas representações sociais. **Anais VI Simpósio Estadual de Representações Sociais e Educação (VI SERS) e I Simpósio Internacional de Representações Sociais, Educação e Subjetividade (I SIERS)**. Mesa Redonda. Salvador, BA: EDUNEB, 2016. p. 1-13. Disponível em: <[https://www.academia.edu/28374614/A\\_exposi%C3%A7%C3%A3o\\_do\\_impl%C3%ADcito\\_nas\\_representa%C3%A7%C3%B5es\\_sociais](https://www.academia.edu/28374614/A_exposi%C3%A7%C3%A3o_do_impl%C3%ADcito_nas_representa%C3%A7%C3%B5es_sociais)>. Acesso em: 24 nov. 2018.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-15, jun. 2006.

MELLO, A. S. et al. Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 45, p. 28-43, set. 2015a.

MELLO, A. S. et al. Capoeira na educação infantil: experiências nas aulas de educação física. In: MELLO, A. S.; SCHINEIDER, O. (Org.). **Capoeira: abordagens socioculturais e pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2015b. p. 173-202.

MELLO, A. S. et al. Educação infantil a e base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MELLO, A.; SANTOS, W. **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2012.

MELLO, A. S. et al. Educação Física na Educação infantil: um estudo em periódicos da área. In: MELLO, A. S.; SANTOS, W. (Org.). **Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 41-56.

MONTEIRO, R. A. P.; CASTRO, L. R. A Concepção de Cidadania como Conjunto de Direitos e sua Implicação para a Cidadania de Crianças e Jovens. **Psicologia política**, Belo Horizonte, v. 8, n. 16, p. 271-284, jul./dez. 2008.

MORAES, P. R. A. et al. Teoria das Representações Sociais. **Direito em foco**, v. 6, n.1, p. 17-30, 2014.

MOREIRA, A. F. B. A psicologia e o resto: o currículo segundo César Coll. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 93-107, mar. 1997.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MOSS, P. *What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling?* **Research in Comparative and International Education**, v. 3, n. 3, 2008.

MOURA, D. L.; COSTA, K. R. N.; ANTUNES, M. M. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n.1, p. 182-195, jan./mar. 2016.

NASSI-CLAÒ, L. Teses e dissertações: pros e contras dos formatos tradicional e alternativo. **SciELO em perspectiva**, 2016. Disponível em: <https://blog.scielo.org/blog/2016/08/24/teses-e-dissertacoes-pros-e-contras-dos-formatos-tradicional-e-alternativo/#.XBelbFxKjIU>. Acesso em: 17 nov. 2018.

NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: SCHNEIDER, O.; ANDRADE FILHO, N. F. (Org.). **Educação física para a educação infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2008. p. 45-95.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A. Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007). **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 485-507, maio/ago. 2012.

NUNES, K. R. **Práticas curriculares da educação física na educação infantil**: um estudo de caso. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2007.

OLIVEIRA, C. H. A. S.; ANDRADE, L. B. P.; ANDRADE, M. A. R. A. A política de atendimento à infância no Brasil e a atuação dos assistentes sociais nas creches. **Educação em Revista**, Marília, v. 9, n. 2, p. 1-20, jul./dez. 2008.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 33, p. 78-95, mar. 2009.

PEREIRA, E. A. T. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Linhas gerais**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337 - 356, set./dez. 2015.

PICELLI, L. A. **Produção científica sobre Educação Infantil nos Programas de Pós-graduação em Educação Física no Brasil**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2002.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p. 179-195, nov. 2001.

PINTO, L. P. C. **Análise dos anais do grupo de trabalho temático escola do Conbrace 2009-2013: um estudo sobre a educação física na educação infantil**. 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Colegiado do curso de Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, Jacobina/BA, 2015.

PINTO, R. N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 4, p. 135-148, jun./jul. 2001.

RIBEIRO, J. A. G.; CAVASSAN, O. As quatro dimensões da relação homem: meio ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 8, n. 2, p. 11-30, 2013.

RIBEIRO, W. G.; CRAVEIRO, C. B. Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? **Linhas críticas**, Brasília, v. 23, n. 50, p. 51-69, fev./maio 2017.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 53-70, jan./mar. 2010.

RIVERO, A. S. A brincadeira das crianças na formação de professoras de educação infantil. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 13, n. 23, p. 19-32, jan./jul. 2011.

ROCHA, M. B. M. O ensino elementar no decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 126-200, jan./abr. 2010.

RODRIGUES, K. S. **A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50 set./dez. 2006.

ROSSI, F.; HUNGER, D. As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 323-38, abr./jun. 2012.

SÁ, C. P. **O núcleo central das representações sociais**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Aforamento, 2010.

SANTOS, M. J. et al. Brincando com esportes na Educação Infantil. In: POZZATTI, M.; SILVA, A.; MELLO, A. S. (Org.). **Pibid**: formação docente e práticas pedagógicas em educação física. Vol. II. Curitiba: Appris, 2018. p. 131-150.

SARMENTO, M. J. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p 1-30.

\_\_\_\_\_. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238, 1999.

\_\_\_\_\_. Infância, Educação Física e Educação Infantil. **Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis**. Florianópolis, 2000.

\_\_\_\_\_. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 17, p. 147-158, 2002.

\_\_\_\_\_. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil**: um estudo de professores em creches. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SILVA, A. R. L; CARRIERI, A. P.; JUNQUILHO, G. S. A estratégia como prática social nas organizações: articulações entre representações sociais, estratégias e táticas cotidianas. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 122-134, abr./jun. 2011.

SILVA, A. S.; SOUZA, A. O. Política educacional no Brasil: do império à República. **Rios Eletrônica - Revista Científica da FASETE**, n. 5, dez. 2011.

SILVA, C. F.; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da Sociologia da Infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 75-80, 2009.

SILVA, E. F.; PINHEIRO, M. C. A Educação Infantil como campo de conhecimento e suas possíveis interfaces com a Educação Física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 39-57, jul./jun. 2001/2002.

SILVA, L. M. A. Contribuições da Teoria das Representações Sociais para o campo da comunicação organizacional: reflexões teóricas e metodológicas. **Comunicologia**, Brasília, v. 7, n. 2, jul./dez. 2014.

SILVA, M. R. O corpo das crianças em movimento: apontamentos provisórios sobre a cultura corporal na educação infantil. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 136-164, jan./jun. 2010.

SILVA, R.; ANDRADE, A.; ZANELLI, J. C. O discurso real e o discurso ideal de professores de Educação Física do ensino superior sobre docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 133-154, jul./set. 2010.

SILVEIRA, A. R. F. “Faz melão, faz melancia”: um relato sobre dança, educação infantil e educação física. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 14, n. 25, jan./jun. 2012.

SIROTA, R. Emergência de uma nova sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SPESSATO, V. C. et al. Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 4, p. 147-173, out./dez. 2009.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista de Educação Física da UEM**, Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trimestre, 2008.

TANI, G. Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 110-115, 2001.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZANDOMINEGUE, B. A. C.; MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. Cultura popular, educação e educação física. In: SCHNEIDER, O.; GAMA, J. C. F. (Org.). **Educação física e seus caminhos**: programa de educação tutorial. Vitória: virtual livros editora, 2017. p. 117-137.

ZOTTI, S. A. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A – Artigos científicos localizados

MOVIMENTO		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Investigando a ação pedagógica da educação física na educação infantil	Atos Prinz Falkenbach; Greice Drexler Verônica Werle	2006
O lúdico no processo pedagógico da educação infantil: importante, porém ausente	Liana Romera; Cristina Russo; Regiane E. Bueno; Adriana Padovani; Ana Paula C. Silva; Camila R. da Silva; Gisele De Abreu Íris Bini; Priscila B. Campos; Patrícia Duarte da Silva	2007
A inclusão de crianças com necessidades especiais nas aulas de Educação Física na educação infantil	Atos Prinz Falkenbach; Fernando Edi Chaves; Dileni Penna Nunes; Vanessa Flores do Nascimento	
Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados	Alan Marques da Silva; Jocimar Daólio	
Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner	Bárbara Coiro Spessato; Nádia Cristina Valentini; Ruy Jornada Krebs; Adriana Berleze	2009
Possibilidades para o ensino orientado na problematização: para a realização da concepção de “Aulas Abertas às Experiências”	Rodrigo Tetsuo Hirai; Carlos Luiz Cardoso	
Caminhos da exclusão: análise do preconceito em suas manifestações nos jogos infantis	Gustavo Martins Piccolo	2010
Atividades motoras cotidianas e suas influências no desenvolvimento de pré-escolares	Maria Catarina Meirelles Faria; Ana Lúcia Ratti Brolo; Kelly Yukari Horita; Rute Estanislava Tolocka; Denise Castilho Cabrera Santos; Junior Vagner Pereira da Silva	
Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche	Ana Cristina Richter; Alexandre Fernandez Vaz	
Construção identitária da professora de Educação Física em uma instituição de educação infantil	Renata Marques Rodrigues; Zenólia Campos Figueiredo	2011
Inclusão na educação física escolar: considerações sobre a constituição da subjetividade humana	José Francisco Chicon; Maria Das Graças Carvalho Silva de Sá	
Atividades lúdicas no meio aquático: possibilidades para a inclusão	José Francisco Chicon; Maria das Graças Carvalho Silva de Sá; Alayne Silva Fontes	2013
Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil	Nelson Figueiredo de Andrade Filho	
O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica	Heloisa dos Santos Simon; Elenor Kunz	2014
O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física	Daniela Bento Soares, Elaine Prodócimo, Ademir De Marco	2016
A educação do corpo nos parques e recantos infantis de Campinas-SP (1940-1959)	Rafael Stein Pizani; Edivaldo Góis Junior; Silvia Cristina Franco Amaral	
Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca	José Francisco Chicon; Leilane Lauer Huber; Thais Rodrigues Mardegan Albiás; Maria Das Graças Carvalho Silva de Sá; Adriana Estevão	
O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades	Aguinaldo Cesar Surdi; José Pereira de Melo; Elenor Kunz	

MOTRIVIVÊNCIA		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Brincar no contexto da pré-escola pública	Waburga Arcs da Silva	1993
A brincadeira e o desenvolvimento infantil: implicações para a educação em creches e pré-escolas	Zilma De Moraes Ramos de Oliveira	1996
Jogo, brincadeira e a educação física na pré-escola	Tizuko Morchida Kishimoto	
Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias	Deborah Thome Sayão	1999
Políticas públicas de educação infantil: um relato sobre o brincar na creche	Ricardo Augusto Jesus Sales; Helder Ferreira Lsayama; João Francisco Magno Ribas	
Grupo de estudos em educação física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico	Deborah Thomé Sayão	2001
Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”	Márcia Buss-Simão	2005
“Exercícios de ser criança”: Corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou “Por que toda criança precisa brincar (muito)?”	Maurício Roberto da Silva	2007
As especificidades e os possíveis conteúdos da educação física na educação infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaco	Elaine Lima; Iracema Munarim; Carin Lissiane Perske; Luciano Gonzaga Galvão	
Os principais problemas da educação física e suas relações com a realidade na/da educação infantil	Denize Costa Farias; Michelle Cristina Goulart; Santa Helena Amorim	
A produção do conhecimento em educação física na educação infantil no contexto histórico da rede municipal de ensino de Florianópolis (SC): levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documentos da Rede	Carmen Lúcia Nunes Vieira; Francisco Emílio de Medeiros	
Educação física na educação infantil e suas diferentes abordagens: em busca de pistas bibliográficas	Janair Mezzari Inelvé; Maria Favaretto Garbin; Adriana Wendhausen	
Educação física e interdisciplinaridade na educação de infância	Rosana Sandri Eleutério de Souza; Jucimara Rojas	2008
Análise das estratégias metodológicas das aulas de dança improvisação na educação física infantil	Queila da Silva; Marcelo Victor Da Rosa	
O jogo/brincadeira à luz do além do princípio do prazer (1920) e do pequeno Hans (1909)	Jeferson José Moebus Retondar	2015
A educação infantil e os (im)possíveis enlases no campo escolar: os enredos na passagem entre o brincar, o aprender e o educar	Rogério Rodrigues	
As brincadeiras nas aulas de educação física e seus significados para as crianças	Maitê Venuto de Freitas; Marco Paulo Stigger	
Pesquisas com crianças na educação infantil: diálogos interdisciplinares para produção de conhecimentos	André Mello; Bethânia Zandominegue; Aline Vieira; Angélica Caetano; Livia Assis; Raquel Barbosa; Rodrigo Martins	
Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica	Juliano Silveira	
O lugar da educação física na educação infantil, existe?	Vilma Aparecida Pinho; José Tarcísio Grunennvaldt; Kátia Garcia Gelamo	2016
Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser "menino" ... Aprendendo a ser "menina"	Liana Gois Leite; Jane Patrícia Feijó, Paula Viviane Chiés	
A educação infantil na base nacional comum curricular: pressupostos e interfaces com a educação física	André da Silva Mello; Bethânia Alves Zandominegue; Raquel Barbosa; Rodrigo Lema Del Rio Martins; Wagner Santos	



RBCE		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Influência do fator sócio-econômico no desenvolvimento somático e neuro-motor do pré-escolar	R. C. F. De Rose; Eduardo Henrique De Rose	1980
Análise da educação física em nível pré-escolar no município de São Paulo	Maria Tereza Silveira Bohme; Maria Augusta Peduti Dal'Molin Kiss; Wilton de Oliveira Bussab	1990
O brincar na educação física escolar: em busca da valorização de diferentes perspectivas	Ingrid Ferreira Fonseca; Neyse Luz Muniz	2000
Criança, corpo e educação: fragmentos da obra de Wilhelm Reich	Sara Quenzer Matthiesen	2001
Obesidade infantil e avaliação em pré-escolares	Antonia Dalla Pria Bankoff; Eliana Angélica Moutinho	2002
Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física	Deborah Thomé Sayão	
Narrando experiências com a educação física na educação infantil	Eliana Ayoub	2005
A educação física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino	Eduardo Jorge Souza da Silva	
Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações	Nara Rejane Cruz de Oliveira	
Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos	Ana Cristina Richter; Alexandre Fernandez Vaz	
O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos	Nelson Figueiredo de Andrade Filho; Renata Laudares Silva; Zanólia Christina Campos Figueiredo	2006
O desenvolvimento histórico-cultural da criança nas aulas de educação física: possibilidades de trabalho a partir da atividade principal e dos temas	Carolina Picchetti Nascimento; Luiz Eduardo Pinto Bastos Tourinho Dantas	2009
Educação (física) infantil: território de relações comunicativas	Eliane Gomes da Silva; Elenor Kunz; Lucia Ferraz Sant'Agostino	2010
O jogo por uma perspectiva histórico-cultural	Gustavo Martins Piccolo	
Texto televisivo e educação infantil: conhecimento cotidiano e trabalho pedagógico	Martha Benevides da Costa; Augusto Cesar Rios Leiro	
Brincar e mediação na escola	Mariana Stoeterau Navarro; Elaine Prodócimo	2012
Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial	Cristiane Guimarães de Lacerda; Martha Benevides da Costa	
O brincar na escola: a relação entre o lúdico e a mídia no universo infantil	Isabelle Borges Siqueira; Ingrid Dittrich WIGGERS; Valéria Pereira de Souza	
Sem tempo de ser criança: a pressa no contexto da educação de crianças e implicações nas aulas de educação física	Gilmar Staviski; Aguinaldo Surdi; Elenor Kunz	2013
Educação física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar	André da Silva Mello; Wagner Dos Santos; Marcos Vinicius Klippel; Amanda de Pianti Rosa; Sebastião Josué Votre	2014

PENSAR A PRÁTICA		
TÍTULO	AUTORES	ANO
A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade	Rubia-Mar Nunes Pinto	2001
A construção de identidade e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física infantil	Deborah Thomé Sayão	2002
Projetos de ensino e a educação física na educação infantil	Amanda Fonseca Soares	
A educação infantil como campo de conhecimentos e suas possíveis interfaces com a educação física	Edilayne Fernandes da Silva	
Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética	Ivone Garcia Barbosa	
Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças	José Alfredo Debortoli; Meily Assbú Linhares; Tarcísio Mauro Vago	
A educação física na escolarização da pequena infância	Marynelma Camargo Garanhani	
Memórias das infâncias no processo de formação das educadoras	Márcio Xavier Bonorino Figueiredo; Luiz Carlos Rigo	2008
Parques infantis e colônias de férias como espaços/tempos de educação da infância (1930-1940)	Rosianny Campos Berto; Amarílio Ferreira Neto; Omar Schneider	2009
A agressividade na educação infantil: o jogo como forma de intervenção	Thábata Candreva; Vanessa Cassiane; Marcela Prado Ruy; Leandro Thomazini; Halina Freitas Cestari; Elaine Prodócimo	
Saberes e fazeres praticados nos cotidianos da educação física na educação infantil	Kezia Rodrigues Nunes; Amarílio Ferreira Neto	2011
Corpo e movimento: produzindo diferenças de gênero na educação infantil	Helena Altman; Mariana Mariano; Liane Aparecida Roveran Uchoa	2012
O cotidiano da educação infantil e a presença da educação física na poética de ser criança	Vitor Machado de Oliveira; David Gomes Martins, Nilton Poletto Pimentel	2013
Educação física na educação infantil: refletindo sobre a possibilidade de trabalho com projetos	Márcia Buss-Simão; Luciana Fiamoncini	
O cotidiano da criança na instituição de ensino: espaço e tempo disponível para atividades lúdico-motoras	Reverdito; Costa; Oliveira; Capellari; Simões; Mota; Anjos; Barros; Rute Estanislava Toloka	
Utilização de recursos pedagógicos por professores da educação infantil	Adriana Garcia Gonçalves	2014
Educação física escolar e a técnica de origami na educação infantil	Simone Thiemi Kishimoto; Ademir De Marco; Daniela Bento Soares; Ana Lídia Pontin	
Práticas de formação de um professor de educação física em contexto de desenvolvimento profissional na educação infantil	Kênia Dos Santos Francelino; Zenólia Campos Figueiredo; Nelson Adrade Filho	
A educação física como componente curricular na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental	Nayara Fernanda Perles Jardim; Juliana Pizani; Fabiane Castilho Teixeira; Ieda Parra Barbosa Rinaldi	
Auto-eficácia, atividades físicas e pré-escolares	Tércio Alves Nascimento; Rute Estanislava Toloka	2015
Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais	Diego Luz Moura; Kamilla Ribeiro Nunes Costa; Marcelo Moreira Antunes	2016
O brincar na educação infantil: aspectos de uma educação do corpo e de gênero	Rosana Mancini Vieira; Helena Altmann	
Os saberes docentes dos professores de educação física na educação infantil de Serra/ES	Valter Bracht; Rosileia Perini	

UEM		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Alternativas para uma pedagogia do movimento nas pré-escolas estaduais de Porto Alegre	Verônica Regina Muller	1990
Estudo da lateralidade em pré-escolares de 4 a 6 anos da escola Benedito de Souza da rede municipal de ensino de Maringá-PR	Lenamar Fiorese Vieira; Marlene Gesualdo Cavalli	1997
O eixo movimento na educação infantil: uma proposta de planejamento	Joceli Do Carmo Knebel Da Costa; Amauri Bassoli de Oliveira	2002
Avaliação motora de pré-escolares que praticam atividades recreativas	Liamara Regina Crippa; Janaína Medeiros de Souza; Silvia Simoni; Renata Della Rocca	2003
Viver a infância: a criança surda no contexto da brincadeira	Maria Helena Silva Ramalho	2005
Inventário de ações motoras de crianças no playground	Gizele Nicoletti; Edison Jesus Manoel	2007
Perfil de crescimento e estado nutricional em crianças de creches e pré-escolas do município de Piracicaba	Tolocka et al.	2008
Representações sociais sobre a educação física na educação infantil	André da Silva Mello; Karolina Sarmento Rodrigues; Wagner dos Santos; Felipe Rodrigues da Costa; Sebastião Josué Votre	2012
Sensorialidade para crianças: o paladar na educação física escolar	Leys Eduardo Dos Santos Soares; Ana Raquel De Oliveira França; Anielle Chaves De Araújo Brandão; Pierre Normando Gomes-da-Silva	2015
Desenvolvimento motor e fatores associados de crianças entre 36 e 42 meses em um contexto do baixo Amazonas	Marcelo Duarte; Giseli Duarte; Glauber Nobre; Paulo Felipe Bandeira; João Otacilio Santos; João Luiz Barros	2016
O contexto ambiental e o desenvolvimento na primeira infância: estudos brasileiros	Roseane Moraes; Alysson Carvalho; Livia Magalhães	

MOTRIZ		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Relações sociais no desenvolvimento da imaginação por meio de jogos	João Batista Freire; Geisa Mara Laguna Santana	2007
O jogo como recurso pedagógico um desafio na educação infantil	Natália Camargo de Souza; José Milton de Lima	2008
Corpo e movimento na educação infantil	Liane Aparecida Roveran Uchôga; Elaine Prodócimo	
Tecnologias da comunicação e informação na educação física infantil	Claudia Regina Bergo Coelho	
Nível de (in)satisfação profissional de professores de educação física da educação infantil	Alexandre Folle; Lucélia Justino Borges; Rildo da Silva Coqueiro; Juarez Vieira do Nascimento	
Concepções da educação do corpo em instituições de educação infantil em Campinas	Marina Mitie Kawanishi; Silvia Cristina Franco Amaral	
Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo?	Frederico Jorge Saad Guirra; Elaine Prodócimo	2010
Desenvolvimento motor e crescimento somático de crianças com diferentes contextos no ensino infantil	Décio Rodrigues; Eric Leal Avigo; Marlon Magnon Valdevino Leite; Robson Alves Bussolin; José Angelo Barela	2013
<i>Participation in sports practice and motor competence in preschoolers</i>	Daniel da Rocha Queiroz; Alessandro Hervaldo Nicolai Ré; Rafael dos Santos Henrique	2014
<i>Assessment of motor coordination and dexterity of six years old children: a psychometric analysis</i>	Olivia Souza Agostini; Livia de Castro Magalhães; Alexandre Ferreira Campos	

RBEFE		
TÍTULO	AUTORES	ANO
Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil incluindo o referencial curricular nacional	Osvaldo Luiz Ferraz; Lino de Macedo	2001
Educação física na educação infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores	Osvaldo Luiz Ferraz; Lino de Macedo	
A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas	Tizuko Morchida Kishimoto	
A dinâmica do comportamento motor, sua aprendizagem e história natural em crianças: implicações para a educação física na educação infantil	Edison Jesus Manoel; Kátia A. Coelho; Luciano Basso; Milena Cristina C. Laurenti	
Reflexões sobre a educação física na educação infantil	Eliana Ayoub	
Educação física na educação infantil / experiência pedagógica	Alzira Isabel Rosa	
História e memória da “educação física” na educação infantil	Ana Cristina Arantes; Elizabete Cruz; Angélica V. da Hora; Nathália C. Cardoso	
Os professores de educação física atuantes na educação infantil: intervenção e pesquisa	Irene C. Rangel-Betti	
Educação física na educação infantil: pesquisa e produção do conhecimento	Go Tani	
Os profissionais de educação infantil: intervenção e pesquisa	Osvaldo Luiz Ferraz; Lino de Macedo	2004
Educação física na educação infantil: influências de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais	Osvaldo Luiz Ferraz; Kelly Zoppei Flores	
Formação continuada em educação física para professores de educação infantil: a técnica dos diários de aula	Valentina Piragibe; Osvaldo Luiz Ferraz	
O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante	Soraia Chung Saura	2014

# APÊNDICE B – Quadro de trabalhos do GTT Escola do Conbrace

TÍTULO	AUTORES	ANO
As expressões simbólicas nas atividades lúdicas realizadas com crianças na pré-escola	Jorge Fernando Hermida	1997
A Educação Física participando da construção de uma proposta de Educação Infantil	José Alfredo Debortoli; Kátia Euclides de Lima e Borges	
A hora de... A educação física na pré-escola	Deborah Thomé Sayão	
Criança cidadã e outras crianças: história européia e atualidade brasileira	Verônica Regina Muller	
Brincar é preciso... Reflexões sobre a brincadeira na escola	Susana Peterson	2001
Educação física na educação infantil: uma questão para debate	Nara Rejane Cruz de Oliveira	
Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações	Nara Rejane Cruz de Oliveira	2003
Proposta político-pedagógica para a Educação Física infantil no contexto do planejamento coletivo de Uberlândia	Elizabet Rezende de Faria; Leandro Rezende; Cláudia Matos C. Petronzio	
Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento corpo infantil	Marynelma Camargo Garanhani	2005
Memórias da educação física escolar	Eliana Ayoub	
Educação física e infância nas salas de pré-escola	Denis Souza de Moraes	
A educação física em uma escola da infância de tempo integral: construindo PPP	Luciano Silveira Coelho; Cláudio Rodrigues Lima	2007
Uma investigação sobre a educação do corpo na rotina de uma creche: notas sobre a educação física e seu lugar	Ana Cristina Richter	
Por uma educação física com sabor: possibilidades e desafios no ensino infantil	Marcílio de Souza Vieira	
Educação (física) infantil: semiótica, teoria do se-movimentar e relações comunicativas	Eliane Gomes da Silva; Lucia Helena Sant'Agostinho	2009
Uma experiência de educação física na educação infantil: vivências da cultura corporal na creche-UFG	Alessandra Matos Terra; Diego Ferreira Tonietti; Rosirene Campelo dos Santos	
Perspectivas curriculares para a educação infantil: um diálogo sobre a educação física	Martha Benevides da Costa	
A liberdade no brincar e se-movimentar da criança como uma perspectiva teórica para educação (física) infantil	Verônica de Barros Santos; Roselaine Kuhn	
Infância, educação física, democracia: experiências cotidianas	Juliana Santos Costa	2011
A educação do corpo e a educação física na escola: reflexões a partir do currículo dos cursos de pedagogia	Gisela Maria Brustolin	
Em busca de boas práticas educativas nas aulas de educação física: é possível pensar a escola como lugar de cultura?	Sergio Roberto Chaves Junior; Ana Cristina Richter; Jaison José Bassani; Luciane Paiva Alves de Oliveria; Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	
Fazeres e saberes produzidos pelos praticantes do cotidiano para a intervenção da educação física nas etapas iniciais em CMEI de Vitória/ES	Amanda de Pianti Rosa; Marcos Vinícius Klippel; Renata Silva Jorge; André da Silva Mello	2013
Valorização da cultura corporal infantil: análise de uma experiência na creche	Elina Elias de Macedo; Marcos Garcia Neira	
A proposta de trabalhar a educação física na educação infantil: uma experiência com o voleibol	Lilian Brandao Brandão Bandeira; Fabrício Galdino Magalhães; Hallen Raquel Oliveira de Sousa; Jéssica Cristina dos Santos	
Corpo e movimento em práticas cotidianas na educação infantil	Nara Rejane Cruz de Oliveira; Zilma Ramos de Oliveira	

## APÊNDICE C – Quadro de teses e dissertações

<b>DISSERTAÇÕES</b>		
<b>UNIVERSIDADE GAMA FILHO</b>		
A aquisição de habilidades motoras na pré-escola através de um programa de percepção sinestésica	Rodolfo Novellino Benda	1990
A brinquedoteca no contexto escolar	Maria Cristina Stoto Muniz	1997
Brincar: uma necessidade da criança que nós educadores infantis pouco conhecemos	Rosa Maria da Rocha	1997
<b>UNIVERSIDADE CASTELO BRANCO</b>		
Concepções dos professores do Pré-escolar sobre dança nas escolas do município do Rio de Janeiro	Valcir de Souza Rocha	1996
Educação pelo movimento na educação infantil	Francisco Carlos Maravalho	1998
Estudo relacional entre atividades motoras e atividades cognitivas	Marizete de Mattos Firmino	2000
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS</b>		
O espaço e o tempo da infância no período de transição da educação infantil para os anos iniciais	Ruhena Kelber Abrão Ferreira	2011
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL</b>		
A influência da atividade física sistemática sobre o nível de autoconhecimento de crianças pré-escolares	Miriam Stock Palma	1996
Crianças não segregadas por gênero no jogo livre	Paula Cristina dos Santos Rodrigues	1999
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA</b>		
Atividade física em pré-escolares de 4 a 6 anos da rede municipal de Londrina-PR	Sara Crosatti Barbosa	2014
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b>		
Avaliação do desenvolvimento neuro-psicomotor de pré-escolares de Santa Maria-RS, na faixa etária de 5 a 7 anos	Emmi Myotin	1983
Educação psicomotora e prontidão para a alfabetização: estudo sobre a influência de um programa de educação psicomotora na prontidão para a alfabetização de crianças pré-escolares na faixa etária de 6 a 7 anos, na cidade de Santa Maria-RS	Nilson Ronerto Moreira	1985
A perspectiva ideológica da educação pré-escolar num contexto de classes	Ildezi Terezhin Massanero	1988
Pré-escola: diagnóstico e metodologia de atividades motoras	Maria Helena da Silva Ramalho	1989
O processo interativo da criança portadora de necessidades especiais: uma análise ecológica da pré-escola como contexto de desenvolvimento	Cláudia Moraes Trevisan	1997
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ</b>		
A educação física nos centros municipais de educação infantil de Maringá: avanços a partir da lei municipal nº 8392/2009	Silvia Bandeira da Silva Lima	2013
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</b>		
Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso	Kézia Rodrigues Nunes	2007
Regenerar, civilizar, modernizar e nacionalizar: a educação física e a infância em revistas nas décadas de 1930 e 1940	Rosianny Campos Berto	2008
O percurso da educação física na educação infantil no município de Vitória (ES)	Aline Rodrigues Oliveira dos Anjos	2009
A docência em educação física na educação infantil: a (re)construção de práticas de formação continuada	Kenia dos Santos Francelino Loureiro	2010
Holanda Loyola, educação e educação física: reflexões pedagógicas e prescrições educacionais (1934-1944)	Luana Luzia Lóss de Freitas	2011
Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinências	Maria Celeste Rocha	2011
Referenciais prescritos para educação infantil: diálogos com o professor de educação física	Priscyla Simões Sousa Moreira	2012

Construção identitária e processos relacionais de uma professora de educação física em uma instituição de educação infantil	Renata Marques Rodrigues	2012
O jogo na educação física da educação infantil: usos e apropriações em um Cmei de Vitória/ES	Marcos Vinicius Klippel	2013
Representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da educação física na educação infantil de serra	Joíse Fernandes de Jesus	2014
Educação física com crianças de seis meses a dois anos de idade: práticas produzidas no cotidiano de um Cmei de Vitória/ES	Amanda de Pianti Rosa	2014
A inserção do professor de educação física na educação infantil no estado do Espírito Santo	Karolina Sarmiento Rodrigues	2015
Por uma perspectiva pedagógica para intervenção da educação física com a educação infantil	Lívia Carvalho de Assis	2015
O Pibid e a formação docente em educação física para a educação infantil	Rodrigo Lema Del Rio Martins	2015
A educação física na educação infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica	Rosiléia Perini	2016
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ</b>		
Análise do desenvolvimento neuropsicomotor de crianças de zero a três anos em centros de educação infantil	Luize Bueno de Araujo	2013
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA</b>		
Educação (física) infantil: se-movimentar e significação	Elaine Gomes da Silva	2007
Educação física: perspectivas teórico-metodológicas para a educação emancipatória na primeira infância	Luciana Mara Espíndola Santos	2008
Que dança faz dançar a criança? Investigando as possibilidades da dança-improvisação na educação infantil	Elaine Cristina Pereira Lima	2009
Sem tempo de ser criança: reflexões sobre o tempo no brincar e se-movimentar de crianças	Gilmar Staviski	2010
Crianças, o que elas querem e precisam do mundo, dos adultos e delas mesmas?	Andrize Ramires Costa	2011
A formação continuada e suas contribuições ao professor de educação física da educação infantil da Florianópolis/SC	Nathalia Cristina Matos	2015
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA</b>		
Caracterização do desenvolvimento físico, motor e psicossocial de pré-escolares de Florianópolis	Lucinei Rocha Rodrigues	2000
<b>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA</b>		
A influência de um programa de educação física no desenvolvimento motor das crianças da educação infantil	Amanda Freitas Vasconcelo	2009
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS</b>		
Educação física na educação infantil: concepções e práticas de professores	Milna Martins Arantes	2003
A criança pré-escolar em Ilhabela: crescimento e atividade motora	Juliana Martuscelli da Silva Prado	2000
Creche e Emei: encontro ou confronto	Lícia Garagnani Galvão de Moraes	2005
Reflexões acerca do brincar na educação infantil	Mariana Stoeterau Navaro	2009
Mediação da professora generalista no trabalho corporal na educação infantil	Frederico Jorge Saad Guirra	2009
A educação física na educação infantil e as relações de gênero: educando crianças ou meninos e meninas?	Marina Mariano	2010
Proposta pedagógica da capoeira na educação infantil	Lucas Contador Dourado da Silva	2013
Trajetórias na docência: professores homens na educação infantil	Mariana Kubilus Monteiro	2014
Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar	José Pereira de Melo	1994
A comunicação corporal na pré-escola: caminhos e descaminhos	Eline Tereza Rozante Porto	1994
As expressões simbólicas nas atividades lúdicas com crianças na pré-escola	Jorge Fernando Hermida Aveiro	1995

Conteúdo curricular para crianças de creche de dois a três anos: teoria e prática	Aracelis Garagnani	1996
Desenvolvimento motor: análise do saltar e cair e do subir e descer em crianças de 24 a 36 meses de idade frequentadoras de creches municipais	Leila Cordeiro Nassif	1999
O diálogo na educação infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a educação física	Daniela Bento Soares	2015
Educação do corpo e de gênero na educação infantil – uma análise da produção de conhecimento na área da educação campinas	Rosana Mancini Vieira	2016
<b>UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA</b>		
Desenvolvimento infantil: análise das manifestações motoras para a construção de um referencial de avaliação.	Bertha Emilia Strijker	2006
Manifestações emocionais em atividades motoras de crianças de 5 a 6 anos de idade da educação infantil	Melissa Cecato de Marco	2006
A construção de brinquedos na educação infantil: uma experiência com a teoria bioecológica do desenvolvimento humano	Tatiane Gibertoni Sai	2008
Desenvolvimento infantil e vivências lúdicas sob a ótica da teoria bioecológica	Ana Lúcia Ratti Brolo	2008
Crianças, tarefa e meio ambiente na instituição de ensino infantil em uma cidade do interior de São Paulo	Barbara Detoni Borba Blanco	2014
Discursos sobre a visão de corpo e a abordagem da educação corporal em escolas públicas infantis numa cidade do interior de São Paulo	Wagner Porto Rêgo Júnior	2014
Professores do ensino infantil, práticas corporais e a inclusão de crianças com necessidades especiais em um município do estado de Tocantins	Alexandre Freitas de Carvalho	2015
Os jogos de construção na educação infantil: estudo de caso na creche AMAS (Associação Metodista de Ação Social) - Piracicaba, SP	Januária Andréa de Souza	2005
Meio ambiente em situações de prática de atividades físicas em instituições de educação infantil e auto-eficácia: uma proposta de estudo	Tércio Alves do Nascimento	2013
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA</b>		
Associação entre fatores precoces e diferentes indicadores de prática da atividade física em crianças de 5 a 7 anos	Maria Laura Siqueira de Souza Andrade	2014
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SÃO PAULO</b>		
Estado nutricional e aptidão física em pré-escolares	Maria Beatriz Rocha Ferreira	1980
Programa de atividade física entre pais e filhos em idade pré-escolar	Mauro Antônio Guiselini	1984
Preparação profissional em educação física: um estudo dos currículos das escolas de educação física do estado de São Paulo e a sua relação com a educação física da pré-escola e quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau	Jorge Sérgio Perez Gallardo	1988
Aspectos antropométricos e aptidão física relacionada à saúde em pré-escolares	Miguel Aires de Arruda	1990
Educação física na educação infantil: análise da aplicação de um programa e estudo sobre o desenvolvimento das crianças a partir da escala de Ferre Leavers	Kelly Zoppei Flores	2008
Caixa de brinquedos e brincadeiras: uma aliada na construção de atitude lúdica para a ressignificação da prática pedagógica do movimento na educação infantil	Ana Maria Leite	2010
Formação continuada em educação física para professores de educação infantil: a técnica do diário de aula	Valentina Piragibe	2006
Inventário das ações motoras de crianças pré-escolares no playground	Gizele Nicoletti	2007
<b>TESES</b>		
<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA</b>		
O recreio pré-escolar e a motricidade infantil na perspectiva da teoria da ecologia do desenvolvimento humano	Maria Helena da Silva Ramalho	1996
O jogo e o desenvolvimento psicossocial de escolares com 5 anos de idade: um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos	Thais Silva Beltrame	2000
<b>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS</b>		
A realidade da educação infantil na rede municipal de ensino das capitais da região norte do Brasil	Ricardo Figueiredo Pinto	2001



APÊNDICE D – Relação das disciplinas que tematizam a Educação Infantil nos currículos de licenciatura em Educação Física

UFMT		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Estágio supervisionado I</p> <p>Obrigatória</p> <p>5º Período</p> <p>96 horas</p>	<p>Integra e sintetiza os conhecimentos anteriores em situações de regência de programas da educação física, com a supervisão do professor. Elaboração de programas de ensino da atividade física, adequados às diferentes realidades profissionais. Estágio supervisionado na área escolar – educação infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BETTI, M. Por uma teoria da prática. <i>Motus Corporis</i>, Rio de Janeiro, v. 3, p. 73-127, 1996.</li> <li>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental. Brasília; MEC/SEC, 1997.</li> <li>FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. São Paulo: Scipione, 1989.</li> <li>KISHIMOTO, T. M. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. São Paulo: Cortez, 2008.</li> <li>LE BOULCH, J. Educação Psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.</li> <li>MELLO, A. M. et al. O dia a dia de creches e pré-escolas. Porto Alegre: Artmed, 2010</li> <li>MOYLES, J. R. Só brincar? Tradução Maria Adriana Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2002.</li> <li>TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.</li> <li>MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. Guarulhos: Phorte, 1999.</li> </ul>
<p>Prática curricular na Educação Física infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>3º Período</p> <p>64 horas</p>	<p>Conhecimentos e habilidades da educação física infantil na faixa etária de 3 a 6 anos. Orientação ao trabalho do professor com conteúdos pedagógicos que trabalhem o caráter lúdico-solidário nas diversas manifestações corporais, desenvolvendo habilidades motoras pertinentes à faixa etária infantil, através do movimento humano nas manifestações da cultura corporal, contextualizando sua importância de forma crítica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, v. 2, 1998.</li> <li>BROUGÈRE, G. Brinquedo e Cultura. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.</li> <li>CHATEAU, J. O Jogo e a Criança. São Paulo: Summus, 1987.</li> <li>FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.</li> <li>BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, v. 1, 1998.</li> <li>RANGEL, I. C. A. et al. Cultura corporal de movimento: ensino na infância. In: RANGEL, I. C. A. (coord.). Educação Física na Infância. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.</li> </ul>

UFMS		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Educação física na educação básica I</p> <p>Obrigatória</p> <p>5º Período</p> <p>68 horas</p>	<p>Estudo da educação física na escola e da prática educativa. Fundamentos básicos e princípios pedagógicos. Análise, seleção e organização de propostas pedagógicas de educação física para a educação infantil. Educação Física e o processo de escolarização – Educação Infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FONSECA, V.; MENDES, N. Escola, escola, quem és tu?: perspectivas psicomotoras do desenvolvimento. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.</li> <li>• FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física. 3. ed. São Paulo: Scipione. 1992.</li> <li>• GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B.; ARAVENA, C. J. O. Didática da Educação Física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD. 1998.</li> <li>• GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, C. Educação Física infantil: motricidade de 1 a 6 anos. São Paulo: Phorte. 2005.</li> <li>• MOYLER, J. R. Só brincar? O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed. 2002.</li> <li>• MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação física infantil: construindo o movimento na escola. 2. ed. São Paulo: Phorte. 2006.</li> <li>• TANI, G., et al. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU. 1988.</li> <li>• MURCIA, J. A. M. (Org.). Aprendizagem através do jogo. Porto Alegre: Artmed. 2005.</li> <li>• NEGRINE, A. O corpo na educação infantil. Caxias do Sul: EDUCS. 2002.</li> <li>• RABINOVICH, S. B. O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte. 2007.</li> </ul>

<p>Estágio obrigatório em educação física na educação infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>6º período</p> <p>100 horas</p>	<p>Apresentação e Aplicação do Regulamento do Estágio Supervisionado em Educação Física. Elementos histórico-políticos que permeiam o contexto da Educação Pública Brasileira. Revisão e Aplicação de conceitos teórico-metodológicos para a prática docente. Atividades de estágio na Educação Infantil que propiciem ao acadêmico em formação o contato com experiências, práticas e conhecimentos próprios ao campo profissional, supervisionado por um profissional. Controle e Supervisão das atividades de estágio e documentos pertinentes. Leitura orientada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ASSIS, S. Reinventando o esporte: possibilidade da prática pedagógica. Campinas: Autores Associados. 2001.</li> <li>• BETTI, M., et al. Educação física e o ensino de 1º grau: uma abordagem crítica. São Paulo. EPU. 1988.</li> <li>• BRACHT, V. Educação física e aprendizagem social. Porto Alegre: Magister. 1992.</li> <li>• BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</li> <li>• BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais. Brasília. MEC/SEF. 1997. v. 7.</li> <li>• BROUGÈRE, G. Jogo e educação. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.</li> <li>• DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.</li> <li>• FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro. 3. ed. São Paulo: Scipione. 1992.</li> <li>• MARINHO, V. de O. Educação Física Humanista. Rio de Janeiro: Shape, 2010.</li> <li>• SOARES, C. L. et al. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo. Cortez. 1993.</li> </ul>
--	---	---

UNB		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
Prática de ensino 1  Obrigatória  3º período  120 horas	<p>Aplicação de conhecimentos teórico-práticos adquiridos nas disciplinas de graduação como exercício de docência em escolas da rede pública de ensino; mecanismos operacionais e técnicas específicas utilizadas na intervenção do magistério em Educação Física; compreensão, intervenção e superação da realidade por meio da práxis em educação física escolar; elaboração, análise crítica e aplicação de planos de ensino, planos de aula, métodos e avaliação da aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BOATO, E. M. Introdução à educação psicomotora: a vez e a voz do corpo na escola. Brasília: Instituto de Ensino e Pesquisa em Saúde e Educação - IEPSE, 2012.</li> <li>• BRASIL, MEC. SEF. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: A Secretaria, 1998. Volumes I, II e III.</li> <li>• CABRAL, S. V. Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.</li> <li>• CAPARROZ, F. E. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Campinas: Autores Associados, 2007.</li> <li>• COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.</li> <li>• DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. Editora Guanabara Koogan, Rio de Janeiro, 2005.</li> <li>• DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.</li> <li>• DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. S. Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola. São Paulo: Papirus, 2009.</li> <li>• FONSECA, V. da. Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.</li> <li>• FONSECA, V. Escola, escola quem és tu?. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</li> <li>• FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione. 2006.</li> <li>• GASPARIN, J. L. Uma didática para a Pedagogia Histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2007.</li> <li>• GHIRALDELLI JR., P. Educação física, a pedagogia crítico social dos conteúdos e a educação física brasileira. São Paulo: Editora Loyola, 1997.</li> <li>• GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPe - UFSm. Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas UFPe-UFSM. UFPe – UFSm Editora Ao Livro Técnico 1991.</li> <li>• HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1ª edição, 1986.</li> <li>• KUNZ, E. Transformação didático-pedagógico do esporte. Porto Alegre, Ijuí: UNIJUÍ, 1994.</li> <li>• LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. Simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</li> <li>• LAPIERRE, A.; LAPIERRE, B. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Curitiba: Ed UFPR: CIAR, 2010.</li> <li>• LE BOULCH, J. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.</li> <li>• LE BOULCH, J. Educação psicomotora: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. PortoAlegre: Artes Médicas, 1982.</li> <li>• MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. Educação Física Infantil: construindo o movimento na Escola. São Paulo: Plêiade, 1998.</li> <li>• MEDEIROS, M. Didática do Esporte. In Dimensões pedagógicas do Esporte. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.</li> <li>• MIGLIORI, R. F. et al. Ética, valores humanos e transformação. São Paulo: Petrópolis, 1998.</li> <li>• NEIRA, M. G. Educação Física: desenvolvendo competências. São Paulo: Phorte Editora, 2003.</li> <li>• RANGEL, I. C. A. (COORD). Educação Física na Infância. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.</li> <li>• Revista Brasileira de ciências do Esporte. Campinas: Ed. Autores Associados, v.26, n.3, maio 2005.</li> <li>• SAVIANI, D. Escola e democracia. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.</li> <li>• SCARPATO, M. et al. Educação Física: como planejar as aulas na Educação Básica. São Paulo: Avercamp, 2007.</li> <li>• SECRETÁRIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DISTRITO FEDERAL. Currículo da Educação Básica das Escolas públicas do Distrito Federal: Educação Infantil. Brasília, 2010.</li> <li>• TANI, G. et.al. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem Desenvolvimentista. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária/ Editora da Universidade de São Paulo, 2001.</li> <li>• VAZ, A. F; PINTO, F. M. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de Educação Física. Revista Educação &amp; Realidade, Porto Alegre, 34(2), p. 261-275, mai/ago 2009.</li> <li>• VAZ, A. F; SAYÃO, D. T; PINTO, F. M. (ORG). Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed da UFSC, 2002.</li> </ul>
<p>Educação Física na Educação Infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>3º período</p> <p>60 horas</p>	<p>Observação participante do processo de planejamento, intervenção e avaliação de práticas educativas que tematizam a Educação Física na Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental; análise da realidade histórico-social da infância no Brasil e no Distrito Federal; estudo contextualizado de fundamentos teóricos e de documentos referenciais da educação para a infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BOATO, E. M. Introdução à educação psicomotora: a vez e a voz do corpo na escola. Brasília: Instituto de Ensino e Pesquisa em Saúde e Educação - IEPSE, 2012.</li> <li>• BRASIL, MEC. SEF. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: 1998. Volumes I, II e III.</li> <li>• BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.</li> <li>• BUSS-SIMÃO, M.; FIAMONCINI, L. Educação Física na Educação Infantil: reflexões sobre possibilidade de trabalho com projetos. Pensar a Prática, Goiânia, v. 16, n. 1, p.297-314, jan/mar. 2013.</li> <li>• CABRAL, Suzana Veloso. Psicomotricidade Relacional: prática clínica e escolar. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.</li> <li>• Cadernos de Formação RBCE. Florianópolis: CBCE e Editora Tribo da Ilha, v.3, n.2, set. 2012.</li> <li>• CAPARROZ, F. E. Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola. Campinas: Autores Associados, 2007.</li> <li>• COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: Questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara, 2003.</li> <li>• DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. S. Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola. São Paulo: Papirus, 2009.</li> <li>• EUGENIA, P. Educar com o coração: uma educação que desenvolve a intuição. São Paulo: Peirópolis, 1997.</li> <li>• FONSECA, V. da. Psicomotricidade. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1997.</li> <li>• FONSECA, V. Escola, escola quem és tu?. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.</li> <li>• FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. São Paulo: Scipione, 2006.</li> <li>• GOMES-DA- SILVA, E. Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.</li> <li>• GONZALEZ, F. J. e FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). Dicionário crítico de Educação Física. Ijuí: UNIJUI, 2008.</li> <li>• GRUPO DE TRABALHO PEDAGÓGICO UFPE - UFSM. Visão didática da educação física: análises críticas e exemplos práticos de aulas UFPe-UFSM. UFPE - UFSM Editora Ao Livro Técnico 1991.</li> <li>• HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. Concepções abertas no ensino da educação física. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.</li> <li>• JOÃO, R. B.; BRITO, M. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte. v. 18, p. 213-301, 2004.</li> <li>• KUNZ, E. Transformação didático-pedagógico do esporte. Porto Alegre, Ijuí: UNIJUI, 1994.</li> <li>• LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. Simbologia do movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.</li> <li>• LAPIERRE, A. O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade. Curitiba: Ed UFPR: CIAR, 2010.</li> <li>• LE BOULCH. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.</li> <li>• MEDEIROS, Mara. Didática do Esporte. In Dimensões pedagógicas do Esporte. Brasília: Universidade de Brasília/CEAD, 2004.</li> <li>• RANGEL, I. C. A. (COORD). Educação Física na Infância. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.</li> <li>• Revista Brasileira de ciências do Esporte. Campinas: Ed. Autores Associados, v.26, n.3, maio 2005.</li> <li>• SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento da Educação Básica das Escolas públicas do Distrito Federal: Educação Infantil. Brasília, 2013.</li> <li>• TANI, G. et.al. Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem Desenvolvimentista. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária/ Editora da Universidade de São Paulo, 2001.</li> </ul>
--	--	---

		<ul style="list-style-type: none"><li>• VAZ, A. F; PINTO, F. M. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de Educação Física. Revista Educação &amp; Realidade, Porto Alegre, 34(2), p. 261-275, mai/ago 2009.</li><li>• VAZ, A. F; SAYÃO, D. T; PINTO, F. M. (ORG). Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed da UFSC, 2002.</li></ul>
--	--	--

UFRGS		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Estágio de Docência da Educação Física na Educação Infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>5º período</p> <p>150 horas</p>	<p>Oportuniza aos estudantes a efetiva experiência de planejamento e de docência em Educação Física junto a crianças matriculadas em turmas de Maternal e Jardim em Escolas de Educação Infantil. Discute a atuação docente do professor de Educação Física neste nível de ensino. Instiga reflexões referentes às competências do professor na Educação Infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.</li> <li>GALLAHUE, D.; DONNELLY, F. Educação desenvolvimentista para crianças. São Paulo: Phorte, 2008.</li> <li>KISHIMOTO, T. Jogo, brinquedo, brincadeira e educação. São Paulo: Cortez, 2005.</li> </ul>
<p>Fundamentos da Educação Física na Educação Infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>4º período</p> <p>45 horas</p>	<p>Aborda o ensino das habilidades motoras fundamentais, jogos, atividades rítmicas e ginástica no contexto da educação infantil. Estuda a avaliação do crescimento corporal e das capacidades coordenativas. Discute as abordagens pedagógicas que orientam a prática educativa nesse nível de ensino. Propõe a elaboração e aplicação de planos de ensino de educação física em turmas de educação infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>GALLAHUE, D.; OZMUN, J. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.</li> <li>PAPALIA, D.; OLDS, S.; FELDMAN, R. Desenvolvimento humano. Porto Alegre: AMGH, 2010.</li> <li>SANDERS, S. Ativo para a vida: programas de movimentos adequados ao desenvolvimento da criança. Porto Alegre: Artmed, 2005.</li> </ul>



UFSC		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Estágio Supervisionado em Educação Física I</p> <p>Obrigatória</p> <p>Período não informado</p> <p>252 horas</p>	<p>Estágio supervisionado em Educação Física Escolar na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio). Atividade de docência: observação da escola e da comunidade; coleta de dados institucionais e da comunidade; acompanhamento de atividades de ensino; análise da realidade escolar e do currículo; elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino em turmas de Educação Física na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio). Participação em atividades escolares de caráter geral, reuniões de acompanhamento e avaliação e pontos de encontro de estagiários. Relatório técnico-científico de estágio: elaboração de documento e socialização da experiência de estágio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Darido, S. C. e Rangel, I. C. A. Educação Física na escola; implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.</li> <li>• Pieron, M. Formação de professores; aquisição de técnicas de ensino e supervisão pedagógica. Lisboa: Edições FMH, 1996.</li> <li>• Pimenta, S.G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.</li> <li>• Vaz, A. F.; Sayão, D. T. e Pinto, F. M. (Org.). Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de educação física. Florianópolis: UFSC, 2002.</li> <li>• Weffort, M. F. Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagogia, 1996.</li> <li>• Wiggers, I. D. (Org.). Ponto de encontro: ensaios da prática de ensino de educação física. Florianópolis: NUP-CED/UFSC, 1995.</li> </ul>
<p>Educação Física na infância</p> <p>Obrigatória</p> <p>Período não informado</p> <p>72 horas</p>	<p>Conceitos de criança e infância. Características, necessidades e prioridades da criança. Natureza, propósitos, significados da Educação Física na infância. Abordagens teórico-metodológicas da Educação Física na Infância. Análise dos espaços e da cultura lúdica com ênfase nas possibilidades participativas, críticas e expressivas. Planejamento, orientação, organização, desenvolvimento e avaliação dos componentes curriculares da Educação Física na Infância.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EDWARDS, C. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.</li> <li>• KAMIL, C.; DEVRIES, R. Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.</li> <li>• KISHIMOTO, T. M. Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 1997.</li> <li>• LOPES, M. G. Jogos na educação; criar, fazer, jogar. São Paulo: Cortez, 2001.</li> <li>• ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Os fazeres na educação infantil. São Paulo: Cortez, 2003.</li> </ul>

UDESC		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Estágio Curricular I: Educação Física Infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>5º período</p> <p>90 horas</p>	<p>Levantamento e análise das características da Entidade-campo. Planejamento, organização, intervenção e avaliação supervisionada e/ou orientada com produção de relatório.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Especial. Adaptações Curriculares: SEESP/MEC, 1998.</li> <li>BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Infantil. Referenciais Curriculares Nacionais: SEI/MEC, 1998.</li> <li>DARIDO, S. C. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.</li> <li>FERREIRA, V. Educação física escolar: desenvolvendo habilidades. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.</li> <li>FLORIANÓPOLIS. Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil/Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica &amp; Editora Ltda, 2010.</li> <li>GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. Educação física desenvolvimentista para todas as crianças. 4. ed. São Paulo: Phorte, 2008.</li> <li>LORENZINI, M. V. Brincando a brincadeira com a criança deficiente: novos rumos terapêuticos. São Paulo: Manole, 2002.</li> <li>OLIVEIRA, V. B.; BORJA I. S. M.; FORTUNA, T. R. Brincar com o outro: caminho de saúde e bem-estar. Petrópolis: Vozes, 2010.</li> </ul>
<p>Educação Física Escolar I</p> <p>Obrigatória</p> <p>4º período</p> <p>54 horas</p>	<p>Conceitos e Fundamentos da Educação Física Escolar. Atividades físicas e recreativas na Educação Infantil. Conteúdos, metodologia, abordagens e inclusão de pessoas com deficiência.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>FERREIRA, V. Educação física escolar: desenvolvendo habilidades. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.</li> <li>FREITAS, M.; R.; AMARAL, C. N. Subsídios para educação física de 1ª a 4ª séries. Petrópolis: Vozes, 1988.</li> <li>GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. Educação Física Desenvolvimentista para todas as crianças. São Paulo: Phorte, 2008.</li> <li>GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.</li> <li>KREBS, R. J.; NETO, C. A. F. Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência. Rio de Janeiro: LECSU, 2007.</li> <li>MOREIRA, W. W. Educação física escolar: uma abordagem fenomenológica. 2. ed. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1992.</li> <li>NETO, C. A. F. Motricidade e jogo na infância. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.</li> <li>RANGEL, I. C. A. Educação física na infância. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.</li> </ul>

UFRJ		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Educação Física na Educação Infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>6º período</p> <p>60 horas</p>	<p>Política e legislação sobre educação infantil no Brasil; história da infância, família e contexto sócio-cultural; desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos e suas atividades; creches e pré-escolas; planejamento e organização de programas de Educação Física na Educação Infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República do Brasil], Brasília, n. 248, p. 27833-41, 23 dez.1996. Seção1.</li> <li>• BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a Educação Infantil. – Documento introdutório. Brasília: 1998.</li> <li>• CÓRIA SABINI, M. A.; LUCENA, R. F. Jogos e brincadeira na educação infantil. 2 ed. Campinas: Paipirus, 2004.</li> <li>• FERREIRA, C. A. M. (Org.) Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia. São Paulo: Lovise, 2000.</li> <li>• GARCIA, R. L. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 1993.</li> <li>• GARDNER, H. A criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.</li> <li>• KRAMER, S. A política pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce. 4ed. São Paulo: Cortez, 1992.</li> <li>• MELLO, A. M. Psicomotricidade, Educação Física e jogos infantis. 6ed. São Paulo: Ibrasa, 2006.</li> <li>• NICOLAU, M. L. M. A educação pré-escolar: fundamentos e didática. 3ed. São Paulo: Ática, 1993.</li> <li>• RAPPAPORT, C. R. Psicologia do desenvolvimento: a idade pré-escolar. São Paulo: E.P.U., 1981.</li> <li>• RAYNA, S.; LAEVERS, F.; DELEAU, M. L. éducation préscolaire: quels objectifs pédagogiques? Paris: INRP/Nathan, 1996.</li> <li>• VAYER, P. O diálogo corporal: a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos. São Paulo: Manole, 1989.</li> <li>• VIEIRA, G. H. C. A pré-escola. Porto Alegre; OMEP-Brasil, 1978.</li> <li>• VYGOTSKY, L.; LURIA, R.; LEONTIEV, N. A Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 1988.</li> <li>• VYGOTSKY, L. S. A Formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.</li> <li>• WADSWORTH, B. Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1987.</li> </ul>

UERJ		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
Prática em educação física escolar I  Obrigatória  2º período  30 horas	Atividades de integração e socialização com enfoque lúdico. O jogo como recurso pedagógico de caráter interdisciplinar: pequenos e grandes jogos (ativos, moderados, calmos). Bases psicomotoras (lateralidade, estruturação e orientação espaço-temporal, equilíbrio, etc.), contestes e estafetas – comportamentos e construções coletivas das regras. Elementos Básicos da Ginástica Artística (avião, rolo para frente, rolo para trás, vela, ponte, parada de dois e três apoios, estrelas e saltos). Programas de gincanas e atividades de buscas e descobertas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ABTIBOL, L. G. B. Ginástica Olímpica. Rio de Janeiro: Ediouro, 1980.</li> <li>• ANJOS, R. C. Da Heteronomia à Autonomia: uma abordagem desenvolvimentista da formação de valores através do desporto escolar. Fiel, 2004.</li> <li>• FERREIRA, S. L. Recreação jogos Recreação. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.</li> <li>• FREIRE, J. B. F. Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 2002.</li> <li>• LE BOULCH, J. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.</li> <li>• MAGILL, R. Aprendizagem Motora: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.</li> <li>• NETO R. F. A Recreação na escola. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.</li> <li>• PICCOLO, V. (Org). Educação Física Escolar: ser...ou ter? Campinas: Unicamp, 1993.</li> <li>• ROMÃO, J. E. Avaliação dialógica: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.</li> </ul>
Educação física escolar Infantil  Obrigatória  5º período  30 horas	Aspectos gerais da Educação Infantil; abordagem psicogenética de Piaget, abordagem psico-social de Vygotsky; a Educação Física na Educação Infantil; atividades práticas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GALLARDO, J. S. P. Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio. Rio de Janeiro: Lucema, 2005.</li> <li>• KRAMER, S. Com a pré-escola nas mãos. Uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 2003. Coord.</li> <li>• LA TAILLE, Y. de. P. V. W. Teorias Psicogenéticas em Discussão. São Paulo: Summus, 1992.</li> <li>• OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 2003.</li> <li>• OLIVEIRA, Y. et al. Creches: crianças, faz de conta &amp; Cia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.</li> <li>• PIAGET, J. Seis Estudos de Psicologia. Rio de Janeiro: Forense, 1971.</li> <li>• RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. R.; DAVIS, C. Psicologia do Desenvolvimento – Teorias do Desenvolvimento: conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981.</li> <li>• REGO, T. C. Vygostky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.</li> <li>• VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.</li> <li>• WADSWORTH, B. J. Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira, 1997.</li> </ul>

<p>Estágio Supervisionado I na Educação Infantil</p> <p>Optativa</p> <p>30 horas</p>	<p>Profissão docente; identidade docente; cultura e cotidiano escolar: sujeitos, saberes, espaços e tempos; conhecimento escolar; planejamento de currículo e ensino; identidades dos sujeitos da escola: classe social, gênero, sexualidade e etnia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ALVES, N. et al. Criar currículo no cotidiano. SP: Cortez, 2002;</li> <li>• CANDAU, V. Sociedade, educação e cultura (s) – questões e propostas. Petrópolis: vozes, 2002;</li> <li>• CANDAU, V. Sociedade, educação e cultura. Petrópolis: Vozes, 1997.</li> <li>• PEREZ GALLARDO, J. S. Educação física escolar: do berçário ao ensino médio. RJ: Lucena, 2005.</li> </ul>
--	---	--

UFES		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Estágio Supervisionado de Educação Física na Educação Infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>5º período</p> <p>100 horas</p>	<p>Trata da inserção real em situação de trabalho escolar e articulação entre a prática e o estudo acadêmico. Reflexão teórico-prática da docência e das práticas escolares. Problematisação, investigação e intervenção sobre o/no cotidiano escolar no ensino da Educação Física na Educação Infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.</li> <li>CARVALHO, J. M. (Org.) Deferentes perspectivas da profissão docente. Vitória-ES, 2002.</li> <li>CERISARA, A. B. O referencial nacional da educação infantil no contexto das reformas. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf">http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12935.pdf</a>.</li> <li>FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. São Paulo, Scipione, 2006.</li> <li>GOBBI, M. Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da Educação Infantil. ? Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&amp;id=15860&amp;option=com_content&amp;view=article">http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&amp;id=15860&amp;option=com_content&amp;view=article</a>.</li> <li>KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&amp;id=15860&amp;option=com_content&amp;view=article">http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&amp;id=15860&amp;option=com_content&amp;view=article</a>.</li> <li>KUNZ, E. Educação física ensino &amp; mudança. Ijuí: UNIJUÍ, 1991.</li> <li>AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. Disponível em: <a href="http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo6.pdf">http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo6.pdf</a>.</li> <li>NUNES, K. R.; SANTOS, W. Educação Física na educação infantil: um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. Disponível em: <a href="http://www.proteoria.org/textos/2006_editora_fontoura_wagner_kezia.pdf">http://www.proteoria.org/textos/2006_editora_fontoura_wagner_kezia.pdf</a>.</li> <li>OLIVEIRA, Z. M. de. O currículo na educação infantil: o que propõe as novas Diretrizes Nacionais? Disponível em: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&amp;id=15860&amp;option=com_content">http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1096&amp;id=15860&amp;option=com_content</a>.</li> <li>PIMENTA, S. G. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.</li> <li>RANGEL, I. S. Prática de Ensino/estágio supervisionado: contribuições no processo de formação do professor. Santa Tereza-ES, 2003, mimeo.</li> <li>RANGEL, Iguatemi Santos; NUNES, Kézia Rodrigues.; CÔCO, Valdete. Educação Infantil: Redes de conversações e produções de sentidos com crianças e adultos. Petrópolis-RJ: De Petrus, 2013.</li> </ul>

<p>Educação Física na Educação Infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>4º período</p> <p>60 horas</p>	<p>Prática docente, estudo e construção de orientações planejadas à intervenção pedagógica e à produção de conhecimento da Educação Física na Educação Infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ANDRADE FILHO, N. F. de; LOYOLA, R. C. Educação Física para a Educação Infantil: contribuições da experiência de Vitória. 2005.</li> <li>• BETTI, M. Educação física no 2º Grau: para que? Revista Brasileira de Ciências do Esporte. v. 13, n. 2, p. 282-287, 1990.</li> <li>• CORRÊA, B. C. A Educação Infantil. In: OLIVEIRA, R. P. de; ADRIÃO, T. (Org.). Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã, 2002.</li> <li>• OSTETTO, L. E. Planejamento na Educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco: In: OSTETTO, L. E. (Org.). Encontros e encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios. 4ª. ed. – Campinas/SP: Papyrus, 2000.</li> <li>• QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIAS, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.</li> <li>• SOUZA, S. J. Ressignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. (Org.). Infância: fios e desafios da pesquisa. Campinas/SP: Papyrus, 1996.</li> <li>• TANI, G.; DANTAS, L. E. P. B. T.; MANOEL, E. de J. Ensino-aprendizagem de habilidades motoras: um campo de pesquisa de síntese e integração de conhecimentos. In: TANI, G. (Editor). Comportamento Motor: aprendizagem e desenvolvimento. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2005. p 106-116.</li> </ul>
--	--	--

UFAM		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Educação física na infância</p> <p>Obrigatória</p> <p>3º período</p> <p>60 horas</p>	<p>A Educação Física, sua importância para o desenvolvimento infantil, o aspecto social, de integração e a formação da personalidade infantil. Relação entre a Pedagogia e a Educação Física. Fundamentos, objetivos e conteúdos da Educação Física na Educação Infantil. O lúdico e o desenvolvimento da primeira infância. Vivências lúdicas como elemento da cultura e o desenvolvimento da independência e criatividade infantil.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ALVES, R. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez, 1984.</li> <li>• FREIRE, J. B De Corpo e alma: disciplina motricidade. Summus, 1991</li> <li>• FREIRE, J. B. Educação como prática corporal. Scipione, 2003</li> <li>• FREIRE, J. B. Educação de Corpo Inteiro. Scipione, 1989.</li> <li>• FREIRE, J. B. O jogo: entre o riso e o choro. Autores Associados 2002</li> <li>• FREIRE, J. B. Pedagogia do futebol. Autores Associados, 2003,</li> <li>• GALLAHUE, D. Compreendendo o desenvolvimento motor. Phorte Editora, 2003</li> <li>• GO TANI et al. Educação Física escolar Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista, EPU.</li> <li>• HARROW, A. J. Taxionomia do domínio psicomotor. Globo, 1983.</li> <li>• LE BOLUCH, J Educação psicomotora. Artes Médicas, 1987.</li> <li>• LE BOLUCH, J. A educação pelo movimento. Artes Médicas, 1984.</li> <li>• LE BOLUCH, J. O desenvolvimento Psicomotor do nascimento até 6 anos. Artes Médicas, 1982.</li> <li>• MOREIRA, W. W. Educação física e esportes: perspectivas séc. XXI Papirus, s/d.</li> </ul>
<p>Estágio Educação Infantil</p> <p>Obrigatória</p> <p>3º período</p> <p>105 horas</p>	<p>I: O Estágio na formação do professor de educação física. Reflexões sobre a formação e atuação do professor de educação física nas práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1º a 5º Ano, Ensino fundamental de 6º a 9º Ano e Ensino Médio. Regência de sala de aula: diagnóstico, planejamento de atividades com base num Projeto de formação e aplicação, baseada na ação-reflexão-ação. Elaboração e apresentação do relatório de estágio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ALBERTI, H. ROTHENBERG, L. Ensino dos jogos esportivos: dos pequenos jogos aos grandes jogos esportivos. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1984.</li> <li>• AMAZONAS. Constituição Estadual e suas alterações. Desporto na Constituição de Manaus, 1989.</li> <li>• BARROS, D.; NADIELCOVA, G. Os primeiros passos da ginástica rítmica. Rio de Janeiro, Grupo Palestra Sport. 1998.</li> <li>• BAYER, C. O ensino dos desportos colectivos. Lisboa: Ed. Dinalivro, 1994.</li> <li>• BOJIKIAN, J. C. M. Ensinando voleibol. São Paulo: Phorte, 1999.</li> <li>• BOSC, G.; THOMAS, R. O basquetebol. Porto: Ed. Rés, 1990.</li> <li>• BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. 8ª ed., São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.</li> <li>• BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil e suas alterações. Brasília, 2005.</li> <li>• BRASIL. Lei No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</li> <li>• CARVALHO, M. C. (org.) Construindo o saber. 3ª ed. Campinas: São Paulo, 1991.</li> <li>• CBF. Regras oficiais de futsal 2001 – 2002. Rio de Janeiro; Sprint, 2001.</li> <li>• COUTO, G. E. C. Manual universitário de futsal. Imprensa Universitária; Manaus, 2004.</li> <li>• ENRICONE, D. Os desafios da pesquisa. Porto Alegre: EDIPUCRES, (Coleção Universidade 3), 1996.</li> <li>• FAG. Código de Pontuação de Ginástica Rítmica 2004.</li> <li>• FARGAS, I. Taekwondo. Espanha: Ed. Comité Olímpico Español, 1996.</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"><li>• FERNANDES, A. J. Métodos e regras para elaboração de trabalhos acadêmicos e científicos. Portugal: Porto Editora, 1994.</li><li>• FREIRE, P. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 33ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.</li><li>• GAYA, A. C. A. As ciências do desporto nos países de língua portuguesa: uma abordagem epistemológica. Porto/Portugal, Tese de Doutoramento, FCDEF/UP, 1994.</li><li>• GOULART, F. Taekwondo (Técnicas Básicas de Competição). São Paulo: Ed. Zorx Ltda, 1994.</li></ul>
--	--	--

UEPA		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Estágio Curricular Supervisionado I</p> <p>Obrigatória</p> <p>5º período</p> <p>120 horas</p>	<p>Estágio supervisionado na Educação Básica da rede pública de ensino, nas modalidades de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Estudo investigativo de problemáticas significativas da organização geral da escola e da educação física, em especial, planejamento, gestão, projeto político-pedagógico e currículo. Acompanhamento, elaboração e desenvolvimento de planos de ensino em turmas de Educação Física. Participação em atividades escolares de caráter geral, acompanhamento, avaliação. Elaboração de documento e socialização da experiência de estágio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. Avercamp, 2006.</li> <li>• NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Pedagogia da cultura corporal: critica e alternativas. 1. ed. São Paulo: Phorte Editora.</li> <li>• PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 7. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.</li> <li>• SILVA, J. B. F.; SCAGLIA, A. J. Educação como prática corporal. 1. ed. Sao Paulo: Editora Scipione.</li> <li>• TAFFAREL, C. N. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (Org.). CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA: Formação de professores e prática pedagógica nas escolas. Ijuí: UNIJUI, 2007.</li> </ul>

UERR		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
Prática profissional I  3º período  Obrigatória  80 horas	Fundamentos, concepção, objetivos e história da Educação Física. As atividades recreativas: relação teoria-prática, necessidades, objetivos, conteúdos, metodologia, tempo, recursos e avaliação nas atividades que envolvem o conhecimento da psicomotricidade aplicada a Educação Infantil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MARINHO, I. P. Historia geral da educação física. São Paulo: CIA Brasil, s.d.</li> <li>• MELCHERTS HURTADO, J. G. G. Educação física pré-escolar e escolar; 1o a 4o série. 4.ed. Curitiba: Fundação da EFPR,PRODIL. 1987.</li> <li>• TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.</li> <li>• TEIXEIRA, H. V.; PINI, M. C. Aulas de educação física 1o grau. São Paulo: IBRASA, 1978.</li> <li>• LE BOULCH, J. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento até 6 anos. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.</li> </ul>
Estágio supervisionado I  5º período  Obrigatória  100 horas	A práxis pedagógica da Educação Física na infância, tendo em conta: correntes sociológicas, pedagógicas e filosóficas. Análise e elaboração de conteúdos e correspondentes estratégias e técnicas de ensino, materiais auxiliares (seu uso e construção), bem como a avaliação do processo ensino-aprendizagem. A educação física na Educação Infantil.	<p>Não apresenta bibliografia específica. A mesma é construída semestralmente pelos docentes.</p>

UPE		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
Fund. Teórico-metodológicos da Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental I Segmento  Obrigatória  4º período  54 horas	Análise das teorias e práticas pedagógicas acerca do ensino da educação física em escolas de educação infantil e do primeiro segmento (1 a 4) do ensino fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BRZEZINSKI, I. (Org.) LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1097.</li> <li>• CASTELLANI FILHO, L. Política educacional educação física. Campinas: autores associados, 1998.</li> <li>• COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.</li> <li>• GOODSON, I. Currículo: teoria e história. Petrópolis: vozes, 1995.</li> <li>• LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1991.</li> <li>• OLIVEIRA, V. M. De. Educação física humanista. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1985.</li> <li>• OLIVEIRA, Z. R. de. Educação infantil: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.</li> <li>• SACRISTAN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ArtMed, 1998.</li> <li>• SAVIANI, D. A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectiva. Campinas: Autores Associados, 1998.</li> <li>• TAFFAREL, C. Z. Criatividade nas aulas de educação física. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.</li> <li>• TURRA, C. M. G. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sagra, 1988.</li> <li>• XAVIER, T. P. Métodos de ensino em educação física. São Paulo: Manole, 1986.</li> </ul>
Prática de Ensino – Estágio Supervisionado I  Obrigatória  5º período  126 horas	Estudo do perfil das características da organização e prática pedagógica na educação física na educação básica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BETTI, M. Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1 e 2 grau. São Paulo, Movimento, 1991.</li> <li>• BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.</li> <li>• BURIILLA, M. A. F. Estágio supervisionado. São Paulo: Cortez, 1995.</li> <li>• CARVALHO, A. M. D. (Org.). A formação do professor e a prática de ensino. São Paulo: Pioneira, 1988.</li> <li>• Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para educação infantil - Parecer CEB 22/98 e Resolução CEB 01/99. Brasília: CNE, 1998.</li> <li>• Conselho Nacional de Educação. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Parecer CEB 15/98 e Resolução CEB 03/99. Brasília: CNE, 1999.</li> <li>• FARIA JUNIOR, A. G. et al. A prática de ensino em educação física - estágio supervisionado. Rio de Janeiro: Interamericana, 1982.</li> <li>• FERREIRA, F. Planejamento sim ou não: modo de agir no mundo em permanente mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.</li> <li>• GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Educação física escolar: uma proposta de promoção da saúde. APEF - Londrina, v. 7, n.14, p. 16-23, 1993.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"><li>• PICONES, S. C. B. (Org.) A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas: Papirus, 1991.</li><li>• PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?. São Paulo: Cortez, 1994.</li><li>• RIANI, D. C. Formação do professor: a contribuição dos estágios supervisionados. São Paulo: Lúmen, 1996.</li><li>• SAVIANI, N. saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método o processo pedagógico. São Paulo: Autores Associados, 1994.</li><li>• SOARES, C. L. "Fundamentos da educação física escolar". Revista Brasileira de Ciências do Esporte 10 (1): 19-26, 1988.</li><li>• TANI, G. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do Ensino de 1 grau: uma abordagem de desenvolvimento. kinesis, 3(1): 19-41, 1987.</li><li>• TENÓRIO, F. G. (Coord.) et al. Elaboração de projetos comunitários. São Paulo, Loyola, 1995.</li></ul>
--	--	---

UFRPE		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Estágio supervisionado I</p> <p>5º Período</p> <p>Obrigatória</p> <p>90 horas</p>	<p>Trata das concepções metodológicas e abordagens de ensino da educação física na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (1º ao 5º ano) vinculadas à intervenção do aluno com a realidade social, econômica e profissional nesse nível ensino. Ensino reflexivo e prática pedagógica contextualizada com a cultura escolar. Organização do trabalho escolar, planejamento e avaliação de atividades pedagógicas da educação física em ambiente escolar por meio de observação, coparticipação efetiva e ministração de aulas sob a orientação do professor responsável.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAPARROZ, F. E. Educação Física Escolar: Política, Investigação e Intervenção. Vitória: Proteoria, 2001.</li> <li>• FARIA JÚNIOR, Alfredo G. de; CORRÊA, Eugênio da S. Prática de Ensino em Educação Física: estágio supervisionado. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.</li> <li>• FREIRE, P. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.</li> <li>• OLIVEIRA, V. F. (Org.). Narrativas e saberes docentes. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.</li> <li>• OLIVEIRA, Z. M. R. de (Org.). Educação Infantil: Muitos Olhares. São Paulo: Cortez, 1994.</li> <li>• PICONEZ, C. B. (Org.). Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. Campinas: Papirus, 1999.</li> <li>• PICONEZ, S. C. B. A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. São Paulo: Papirus, 2001.</li> <li>• PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.</li> <li>• COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.</li> </ul>

UFPE		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Metodologia do ensino da educação física I</p> <p>4º Período</p> <p>Obrigatória</p> <p>90 horas</p>	<p>Discussão das concepções da educação física como campo de conhecimento e como disciplina escolar. Análise da educação física no sistema educacional brasileiro. Estudo dos fundamentos teóricos que dão suporte à prática de ensino-aprendizagem da educação física. Estudo da avaliação e aprendizagem da Educação física.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DARIDO, S.; RANGEL, I. (Org). Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.</li> <li>• SOUZA JUNIOR, M. (Org.) Educação Física escolar teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica. Recife: EDUPE, 2005.</li> <li>• ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução Emani F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Reimpressão 2007.</li> <li>• BORGES, C. M. F. O professor de Educação Física e a construção do saber. Campinas: Papirus, 1998.</li> <li>• COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.</li> <li>• FERREIRA, V. Educação Física: interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.</li> <li>• SANTOS, José Carlos. Ginástica geral: elaboração de coreografias e organização de festivais. Jundiaí: Fortuna, 2001.</li> <li>• SOUZA JUNIOR. M. Educação Física numa proposta pedagógica em ciclos de aprendizagens. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v 28, n. 2, p. prelo, 2007.</li> <li>• TAVARES, M. (Org). Prática pedagógica e formação profissional na Educação Física: reencontros com caminhos interdisciplinares. Recife: EDUPE, 2006.</li> </ul>

<p>Estágio supervisionado em educação física I</p> <p>6º Período</p> <p>Obrigatória</p> <p>90 horas</p>	<p>Discussão das concepções da Educação Física como campo de conhecimento e como disciplina escolar. Análise da Educação Física no sistema educacional brasileiro. Estudo dos fundamentos teóricos que dão suporte à prática de ensino e aprendizagem da Educação Física. Estudo da avaliação da aprendizagem da Educação Física.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CHAVES, M.; GAMBOA, S. S. Prática de Ensino: formação profissinal e emancipação. Maceió: EDUFAL, 2001.</li> <li>• COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.</li> <li>• MEDEIROS, M. Didática e prática de ensino da Educação Física: para ale de uma abordagem formal. Goiânia: UFG, 1998.</li> <li>• SAYÃO, D. T. et ali. Educação do Corpo e Formação de Professores. Reflexões sobre prática de ensino de Educação Física. Florianópolis, SC: Ed. UJSC, 2002.</li> <li>• SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV N. A. A formação profissional e a prática pedagógica. Londrina: Midiograf, 2001.</li> <li>• ALARCÃO, I. Professores reflexivos em umaescola. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.</li> <li>• ANTUNES, C. Como transformar informações em conhecimento. Petrópolis. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001.</li> <li>• BRANDÃO, Z. A Crise dos paradigmas e a educação. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.</li> <li>• CHUNHA, M. I. Saberes pedagógicos e atividades docente. São Paulo. Ed. Cortez, 2002.</li> <li>• DEMO, P. Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.</li> <li>• HOFFMANN, J. M. L. Avaliação: mito e desafio: Ed. Mediação. Porto Alegre, 2001.</li> <li>• MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar. Por quê? E como fazer? São Paulo: Ed. Modema, 2003.</li> <li>• PIMENTA, S. G.(Org). O estágio na formação de professores. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.</li> <li>• SAVIANI, D. A nova lei da educação. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2003.</li> <li>• WERNERC, H. Ensinamos de mais, aprendemos de menos. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2002.</li> </ul>
---	---	--



UFPB		
Disciplina	Ementa	Bibliografia
<p>Educação física infantil</p> <p>3º período</p> <p>Obrigatória</p> <p>60 horas</p>	<p>Habilidades motoras fundamentais. Níveis de desempenho e alterações de padrões motores na infância. Componentes de aptidão física e motora. Desenvolvimento motor-perceptivo na infância. Atividades motoras apropriadas às características, físicas, cognitivas, motoras, afetivas e sociais das crianças, da Educação infantil à 4ª série do ensino fundamental. Prática Curricular, sob orientação e supervisão docente, desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação, registro e análise.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ALVES, R. Da inutilidade da infância. IN: ALVES, R. Estórias de quem gosta de ensinar. São Paulo: Cortez Editora, 1984.</li> <li>• ARIES, P. História Social da Criança e da Família. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1978.</li> <li>• BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. Cadernos Cedes, ano XIX, n. 48, ago. 1999.</li> <li>• BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física da primeira a quarta série do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1997.</li> <li>• BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 1998.</li> <li>• COLETIVO DE AUTORES. Metodologia de Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez Editora, 1992.</li> <li>• CUNHA, F. J de P. et al. O Livro Didático Público da Prefeitura Municipal de João Pessoa. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.</li> <li>• DAÓLIO, J. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.</li> <li>• HERMIDA, J. F. O corpo nas instituições educativas. In: HERMIDA, J. F. Corporeidade e educação. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.</li> <li>• HERMIDA, J. F. Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009.</li> <li>• KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Unijuí: UNIJUÍ, 1994.</li> <li>• FREIRE, J. B. Por uma educação de corpo inteiro. In: HERMIDA, J. F. Educação Física: conhecimento e saber escolar. João Pessoa: Editora da UFPB, 2009. pp. 157-171.</li> <li>• MARCELLINO, N. C. Pedagogia da Animação. Campinas: Vozes, 1992.</li> <li>• NASCIMENTO, M. S. Políticas educacionais e os espaços físicos para a prática pedagógica em Educação Física na Rede Municipal de Campina Grande-PB: entre o real e o ideal. 2012 (Dissertação). Mestrado em Educação – Programa de Pós-graduação em Educação da UFPB. João Pessoa, 2012.</li> <li>• SAYÃO, D. T. A Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. Motrivivência, ano XI, no. 13, nov. 1999.</li> <li>• SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 1998.</li> <li>• SILVEIRA, G. C. F. da; PINTO, J. F. Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal: uma proposta pedagógica. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 23, n. 3, p. 137-150, maio 2001.</li> <li>• TANI, G. et. al. Educação Física escolar: uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: Editora EPU, 1988.</li> </ul>

Estágio profissional supervisionado I		
5º período		
Obrigatória		
150 horas	Planejamento e direção de aulas de educação física na educação infantil e ensino fundamental (1º ciclo), sob orientação e supervisão docente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.</li> <li>• COLETIVO DE AUTORES. Introdução à didática de Educação Física. 1ª ed. Rio de Janeiro: Fórum editora, 1972.</li> <li>• COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.</li> <li>• FREIRE, João Batista. Educação como prática corporal. São Paulo, Scipione, 2003.</li> <li>• FREIRE, João Batista. Educação de corpo inteiro. São Paulo, Scipione, 1997.</li> <li>• FREITAS, Luis Carlos. Crítica da organização do Trabalho pedagógico e da didática. Campinas/SP, Papirus: 1995.</li> <li>• TANI, G. et.al. Educação Física: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU – editora da Universidade de São Paulo, 1988.</li> <li>• GUEDES, D. P.; GUEDES, J. E. R. P. Sugestões de conteúdo programático para programas de educação física escolar direcionados à promoção da saúde. APEF, v. 9, n. 16. 1994.</li> <li>• HILDEBRANDT-STRAMNN, R. Textos pedagógicos sobre o ensino da Educação Física. Unijuí, 2001.</li> <li>• KUNZ, E. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí, UNIJUÍ, 1994.</li> <li>• KUNZ, E. Didática da Educação Física 2. Ijuí: Unijuí, 2001.</li> <li>• KUNZ, E. Educação Física: ensino e mudanças. Ijuí: Unijuí, 2001.</li> <li>• LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo, Cortez, 1994.</li> <li>• MACIEIRA, J.; CUNHA, F.; XAVIER NETO, L. (Org.). Livro didático público: Educação Física da PMJP. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.</li> <li>• NAHAS, M. V. Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo. 5º ed. Londrina: Midiograf, 2010. 282p.</li> <li>• SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 7º ed. Campinas – SP, Autores Associados, 2000.</li> <li>• SILVA, E. N. Plano de aula – 7ª e 8ª série. Rio de Janeiro: SPRINT, 2006.</li> <li>• SOARES, C. L., TAFFAREL, C. N. Z.; ESCOBAR, M. O. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA W. W. (Org.) Educação Física &amp; Esportes. São Paulo, Papirus, 1992.</li> <li>• SOUZA; N. P. Avaliação na educação física. In: VOTRE, S. Ensino e Avaliação em Educação Física São Paulo: Ibrasa, 1993.</li> <li>• VÁRIOS AUTORES. Educação Física – Ensino Médio. 2. ed. Curitiba: SEED-PR, 2006. p. 248</li> <li>• VEIGA. I. P. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção Possível. Campinas. Papirus: 1995.</li> <li>• XAVIER NETO, L. P. et al. Educação Física (saiba mais sobre). Rio de Janeiro, Âmbito Cultural, 2005.</li> </ul>

## APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE OS DOCUMENTOS ORIENTADORES, PRODUÇÕES ACADÊMICO-CIENTÍFICAS, FORMAÇÃO E DISCURSOS DOCENTES”, desenvolvida sob a responsabilidade de Rodrigo Lema Del Rio Martins. O objetivo da pesquisa é compreender como os professores de Educação Física que atuam nas redes/sistemas públicos de ensino da Educação Infantil das capitais brasileiras fundamentam e desenvolvem as suas práticas pedagógicas, identificando as proximidades e os distanciamentos com as orientações legais/pedagógicas presentes nos documentos oficiais e nas produções acadêmico-científicas da área. Este estudo é importante para fortalecer a atuação profissional do professor de Educação Física na primeira etapa da Educação Básica.

Para tanto, realizaremos com você uma entrevista semiestruturada, que terá duração de, aproximadamente, 30 minutos. Os dados produzidos serão utilizados única e exclusivamente para fins acadêmicos, incluindo publicação em literatura especializada. O seu anonimato e o sigilo de sua identidade serão garantidos em todas as etapas da pesquisa.

Os riscos desta pesquisa são mínimos e estão relacionados ao desconforto pela duração da entrevista e/ou constrangimento em responder algumas das questões formuladas. Nesses casos, você pode interromper a entrevista, retornando quando desejar, e deixar de responder alguma questão que lhe cause constrangimento. Caso queira, você tem plena liberdade para desistir da pesquisa, a qualquer momento, sem nenhum ônus ou prejuízo, e sem a necessidade de justificar os motivos de sua desistência. Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá fortalecer a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil e potencializar reflexões sobre a sua prática pedagógica.

Você será ressarcido, caso tenha alguma despesa proveniente da pesquisa e indenizado, nos termos da lei, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa. Caso você tenha alguma dúvida ou queira alguma informação adicional, você poderá entrar em contato com o responsável por esta pesquisa: Rodrigo Lema Del Rio Martins, Av. Fernando Ferrari, nº 540, no Prédio do CEFD, sala do NAIF, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910 (telefone - 27 99751-6611 ou, se desejar, pelo correio eletrônico: [rodrigoeufral@hotmail.com](mailto:rodrigoeufral@hotmail.com)). Em caso de denúncia, você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Universidade Federal do Espírito Santo, *campus* Goiabeiras, situado na Avenida Fernando Ferrari, nº 540, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória/ES, CEP 29.075-910, telefone: (27) 4009-7840, e-mail: [cep.goiabeiras@gmail.com](mailto:cep.goiabeiras@gmail.com).

Declaro que li e compreendi todas as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e que recebi uma via assinada por mim e pelo pesquisador responsável. A outra via, também assinada por nós, está na posse do pesquisador responsável.

VITÓRIA/ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

---

Participante Voluntário

---

Pesquisador Responsável

## APÊNDICE F – Questionário utilizado com os professores



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

Nome:	
Idade	
Sexo	( ) M      ( ) F
Instituição em que se formou professor	
Ano de conclusão da graduação	
Último grau acadêmico	
Ano de ingresso na Rede Pública Municipal	
Ano de ingresso na Educação Infantil	
Quantidade de vínculos na Rede Pública Municipal	
Quantidade de vínculos na Educação Infantil	
Carga horária semanal de atuação na Educação Infantil	
Contatos ( <i>e-mail</i> /celular)	

1. Na sua graduação você teve alguma disciplina que tratou especificamente sobre Educação Infantil?  
( ) SIM ( ) NÃO
2. Em caso afirmativo, você considera que ela contribui de alguma maneira para sua atuação profissional? Justifique sua resposta.
3. Como você compreende a criança da Educação Infantil?
4. Qual a sua compreensão sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil?
5. De que modo você entende o trabalho pedagógico acerca das dimensões do corpo e do movimento na Educação Infantil?
6. Em relação aos jogos e às brincadeiras, como esses elementos são trabalhados nas suas aulas?
7. Você acha necessário e/ou importante a presença de um(a) professor(a) com formação específica em Educação Física na Educação Infantil? Por quê?